



## APRENDIZAGENS EM MOVIMENTOS SOCIAIS: um estudo a partir de narrativas biográficas de partícipes do Levante Popular da Juventude

Hadassa Monteiro de Albuquerque Lucena

Dissertação apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto para obtenção do grau de Mestre em Educação e Formação de Adultos, sob a orientação do Prof. Dr. João Carlos Pereira Caramelo e coorientação do Prof. Dr. Severino Bezerra da Silva.



*Aos meus pais*

*A André Lucena*

*Aos que lutam para fazer deste mundo um lugar melhor!*



## Agradecimentos

Em primeiro lugar a *Deus*, pois se cremos que Ele é um Deus justo e amoroso e que se fomos feitos a sua imagem e semelhança, devemos lutar para que o mundo seja um lugar melhor para todos os seres humanos.

À minha mãe *Josineide Maria Monteiro*, que é uma mulher forte e me passou muito disso, e ao meu pai *José Eduardo Lins de Albuquerque*, meu primeiro incentivador nos estudos. Obrigada pela educação, apoio e estímulo desde sempre. O que sou tem muito de vocês!

A *André Lucena* que tem sido um esposo amigo, com quem partilho a vida e com quem dividi os medos, alegrias e ansiedades durante a realização desse mestrado. Obrigada por todo o apoio e compreensão. Você tem sonhado junto comigo!

A meus irmãos *Eliaquim Monteiro*, *Débora Hayssa*, *Eduardo Lins*, *Mikael França* e à *Joelma França* pelo afeto.

À minha família de uma forma geral, pelo carinho, vocês estão comigo desde sempre!

A *Walter Lucena* e à *Fátima Lucena* pelo apoio de diferentes formas. Mesmo do outro lado do oceano vocês me impulsionam!

Ao professor Doutor *João Caramelo*, com quem partilhei as primeiras ideias sobre essa investigação. Obrigada por ter dedicado valiosa orientação durante todo o processo de concretização da trabalho.

Ao professor Doutor *Severino Bezerra*, por mesmo distante ter contribuído com a efetivação dessa dissertação, principalmente pelas importantes indicações de leituras.

À professora Doutora *Teresa Medina*, pelas preciosas contribuições a minha formação, tanto nas aulas como para a realização deste trabalho.

À professora Doutora *Fabiola Barrocas*, você guiou os meus primeiros passos na investigação acadêmica e me inspira. Também se tornou uma valiosa amiga!

Aos amigos brasileiros de todas as partes do país, aos portugueses, angolanos, cabo-verdianos, congoleses, timorenses, ucranianos, moldávios, russos, que pude conhecer nesse intercâmbio. Conhecer um pouco das vossas culturas e histórias de vida tornou a experiência em Portugal muito mais rica e agradável. Foi um prazer conhecer e conviver com todos vocês!

À *Ruth Fidelis* e à *Camila Bandeira*, amigas desde a graduação no curso de Pedagogia e com quem compartilhei várias experiências acadêmicas e pessoais. Obrigada por partilharem as vossas histórias de vida e tornarem possível a aproximação com os participantes do Levante.

Aos participantes do Levante Popular da Juventude em João Pessoa - PB entrevistados para esta investigação. Obrigada por compartilharem as vossas histórias de vida, o que foi essencial para o cumprimento desta pesquisa. Vocês nos inspiram a lutar por um mundo melhor!

A todos que direta ou indiretamente contribuíram para a realização desse trabalho!



## Resumo

Este trabalho teve como objetivo compreender os movimentos sociais enquanto espaços de educação não formal e informal de adultos, tanto pelas formas de organização, como de atuação que assumem. As pressões e oposições entre os movimentos sociais e o poder público favorecem a organização de estratégias e a formação política dos sujeitos envolvidos, pois, em tese, implicam que estes estabeleçam objetivos sociopolíticos e meios para alcançá-los. Nessa experiência os sujeitos se apropriam de conhecimentos teóricos, práticos, técnico instrumentais, simbólicos, éticos, entre outras formas de saber, além de uma compreensão mais aprofundada de como se estrutura e se organiza politicamente a nossa sociedade. As aprendizagens nesses contextos ganham maior importância por terem como foco os sujeitos das ações. Compreender como esses sujeitos, no decurso de suas histórias de vida e por via de processos eminentemente de aprendizagem experiencial, construíram aprendizagens e conhecimentos na participação em movimentos sociais é o tema desse estudo. Para compreender como ocorre essa aprendizagem no interior dos movimentos sociais, foi realizada uma pesquisa qualitativa, com recurso a entrevistas semi-estruturadas, para obter relatos de histórias de vida de seis participantes de um movimento brasileiro que reúne jovens em todo o país: o Levante Popular da Juventude. Este movimento é uma organização nacional que se propõe a, a partir de mobilizações, construir mudanças na sociedade. Atuam em três frentes: urbana, rural e estudantil, aliado a movimentos da Via Campesina, e na cidade ao Movimento dos Trabalhadores Desempregados. Surgiu em 2006 no estado do Rio Grande do Sul e se nacionalizou em 2012. De acordo com a I Carta de Compromisso desse movimento, entre os temas que fazem parte da luta estão a conquista da democratização do acesso ao transporte, cultura, lazer e educação e o combate ao trabalho precarizado, ao machismo, racismo, homofobia, lesbofobia, transfobia, compreendendo que a sociedade brasileira está estruturada a partir de contradições sociais em um mundo onde vigora um sistema imperialista que cria relações de dominação e opressão entre classes e, portanto, objetiva lutar por um país mais justo e igualitário. A pesquisa conduzida permite problematizar como a participação em movimentos sociais propicia experiências sociais relevantes e se constitui como uma em fontes de aprendizagens diversas, favorecendo aos sujeitos a passagem de uma consciência ingênua para uma consciência crítica.

Palavras-chave: Educação de adultos; Movimentos sociais, Aprendizagens experienciais.

## Abstract

This research aimed to understand social movements as non-formal and informal adult education locus, considering its internal organization and the intervention that they develop. The struggles between social movements and governments promote the creation of strategies and political learning by the involved subjects, because it means they establish sociopolitical targets and ways to reach them. In this experience the subjects construct and appropriate theoretical, practical, technical, instrumental, symbolic, ethical, and other forms of knowledge, as much as a deeper understanding of how our society is structured and politically organized. Learning in these contexts has more relevance because it focuses on the subject that intervenes. To understand how this subjects, during their life history and through processes mostly of experiential learning, have built learning and knowledge while participating in social movements is the theme of this research. To understand how this learning process happens in social movements, a qualitative research was carried out using semi structured interviews to obtain the life stories of six participants of a Brazilian movement that gathers young people across the country: Levante Popular da Juventude. This movement is a national organization that proposes, based on social mobilizations, to promote society changes. The movement develops its action within three lines: urban, rural and student; on rural areas allied to Via Campesina movements and on urban areas allied to Movimento dos Trabalhadores Desempregados. The movement was born in 2006, in Rio Grande do Sul, a Brazilian state, and became national in 2012. According the First Letter of Commitment of this movement, among other themes included in its causes, are democratization of access to transportation, culture, leisure and education, the struggle against precarious work, male chauvinism, racism, homophobia, lesbophobia, transphobia, considering that Brazilian society is structured from social contradictions in a world with an imperialist system that creates relations of domination and oppression between classes and, therefore, the movement aims to struggle for a more just and egalitarian country. The research allowed us to reflect about how the participation in a social movement provides relevant social experiences and is one of several sources of learning, promoting subjects transformation from a naive conscience to a critical conscience.

**Keywords:** adult education; social movements; experiential learning.



## Résumé

L'objectif de ce travail était de comprendre les mouvements sociaux comme des espaces non formels et informels d'éducation des adultes, à cause des formes d'organisation et à cause des actions qu'ils entreprennent. Les pressions et les oppositions entre les mouvements sociaux et le gouvernement favorisent l'organisation des stratégies et l'éducation politique des sujets impliqués, donc, en théorie, impliquent établir des objectifs socio-politiques et les moyens pour les atteindre. Dans cette expérience, les sujets s'approprient des connaissances théoriques, pratiques, techniques instrumentales, symboliques, éthiques, et d'autres formes de connaissance et d'une meilleure compréhension des formes de structuration et d'organisation politique de notre société. L'apprentissage dans ces contextes gagne en importance parce qu'elle se concentre sur les sujets des actions. Comprendre comment ces sujets, au cours de leur histoire de vie et à travers des processus d'apprentissage éminemment expérientiels, ont construit l'apprentissage et la connaissance dans la participation aux mouvements sociaux est le thème de cette étude. Pour comprendre comment cet apprentissage au sein des mouvements sociaux se passe, on a mené une enquête qualitative, au moyen d'entretiens semi-structurés pour obtenir les histoires de vie de six participants d'un mouvement brésilien qui réunit des jeunes à travers le pays: le Levant Populaire de la Jeunesse. Ce mouvement est une organisation nationale qui propose, à partir des mobilisations, de promouvoir des changements dans la société. Le mouvement travaille sur trois fronts: urbain, rural et étudiant, alliés aux mouvements de la Via Campesina, et dans la ville au Mouvement des Travailleurs en Chômage. Il est apparu en 2006 dans l'état brésilien de Rio Grande do Sul et est devenu national en 2012. Selon la Première Lettre de Compromis de ce mouvement, parmi les sujets qui font partie de la lutte est la réalisation de la démocratisation de l'accès aux transports, la culture, les loisirs et l'éducation et la lutte contre le travail précaire, le sexisme, le racisme, l'homophobie, la lesbophobie, la transphobie. En partant de la compréhension que la société brésilienne est structurée autour des contradictions sociales, dans un monde soumis à la force d'un système impérialiste qui crée des rapports de domination et d'oppression entre les classes, ce mouvement vise à se battre pour un pays plus juste et égalitaire. La recherche menée permet de s'interroger sur la manière dont la participation aux mouvements sociaux fournit des expériences sociales pertinentes et constitue l'une des sources d'apprentissage, en permettant le passage des sujets d'une conscience naïve à une conscience critique.

Mots-clés: éducation des adultes; mouvements sociaux, apprentissage expérientiel.

## Resumen

Este trabajo tuvo como objetivo comprender los movimientos sociales como espacios de educación no formal e informal de adultos, tanto por las formas de organización, como de actuación que asumen. Las presiones y oposiciones entre los movimientos sociales y el poder público favorecen la organización de estrategias y la formación política de los sujetos involucrados, una vez que, en tesis, implican que éstos establezcan objetivos sociopolíticos y medios para alcanzarlos. En esta experiencia los sujetos se apropian de conocimientos teóricos, prácticos, técnicos instrumentales, simbólicos, éticos, entre otras formas de saber, además de una comprensión más profunda de cómo se estructura y se organiza políticamente nuestra sociedad. Los aprendizajes en esos contextos ganan mayor importancia por tener como foco a los sujetos de las acciones. Comprender cómo estos sujetos, en el curso de sus historias de vida y por vía de procesos eminentemente de aprendizaje experiencial, construyeron aprendizajes y conocimientos en la participación en movimientos sociales es el tema de este estudio. Para comprender cómo ocurre tal aprendizaje en el interior de los movimientos sociales, se realizó una investigación cualitativa, con recurso a entrevistas semiestructuradas, para obtener relatos de historias de vida de seis participantes de un movimiento brasileño que reúne a jóvenes en todo el país: el Levante Popular de la Juventud. Este movimiento es una organización nacional que se propone a, partiendo de movilizaciones, construir cambios en la sociedad. Actúan en tres frentes: urbana, rural y estudiantil, aliado a movimientos de la Vía Campesina, y en la ciudad al Movimiento de los Trabajadores Desocupados. En el año 2006, en el estado de Rio Grande do Sul, se nacionalizó en 2012. De acuerdo con la I Carta de Compromiso de este movimiento, entre los temas que forman parte de la lucha están la conquista de la democratización del acceso al transporte, cultura, ocio y educación y el combate al trabajo precarizado, al machismo, racismo, homofobia, lesbofobia, transfobia, comprendiendo que la sociedad brasileña está estructurada a partir de contradicciones sociales en un mundo donde vigora un sistema imperialista que genera relaciones de dominación y opresión entre clases y, por lo tanto, objetiva luchar por un país más justo e igualitario. La investigación conducida permite problematizar cómo la participación en movimientos sociales propicia experiencias sociales relevantes y se constituye como una de ellas en fuentes de aprendizajes diversos, favoreciendo a los sujetos el cambio de una conciencia ingenua hacia una conciencia crítica.

Palabras clave: Educación de adultos; Movimientos sociales; Aprendizajes experienciales.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	15
CAPÍTULO 1- PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA .....	21
1.1 Educação popular, educação de adultos e movimentos sociais .....	25
1.2 Delineando o objeto de estudo.....	31
1.3 O enfoque narrativo biográfico.....	33
1.4 História de vida como recurso metodológico .....	35
CAPÍTULO 2 - MOVIMENTOS SOCIAIS.....	39
2.1 Os paradigmas norte-americano e europeu .....	42
2.2 O paradigma latino-americano .....	49
2.3 Algumas considerações sobre movimentos sociais na atualidade .....	52
2.4 Movimentos sociais no Brasil.....	54
CAPÍTULO 3- JUVENTUDE E MILITÂNCIA - O Levante Popular da Juventude: breve histórico e frentes de atuação .....	57
3.1 Em torno do conceito de juventude .....	59
3.2 Juventude e o "mito da rebeldia nata" .....	61
3.3 O Levante Popular da Juventude: do campo político da Via Campesina para a organização da juventude na cidade.....	65
3.4 "A juventude do projeto popular": o Levante na <i>internet</i> .....	70
3.5 "Negras e negros", "mulheres" e "diversidade sexual e igualdade de gênero" na realidade brasileira: setores a partir dos quais o LPJ organiza as suas ações.....	78
CAPÍTULO 4- O LEVANTE POPULAR DA JUVENTUDE COMO ESPAÇO DE CONSTRUÇÃO DE SABERES E DE VIVÊNCIA E PRÁTICA DE VALORES .....	85
4.1 Seis histórias de vida - Experiências como processo e produto .....	88
4.2 "Como se aprende" - Aproximações entre a prática educativa no LPJ e a Educação Popular.....	97
4.3 Construção de saberes no LPJ: prática educativa compromissada com a transformação social .....	106
4.3.1 " <i>Eu sentia muito essa necessidade de mudança...</i> " os saberes que motivaram o despertar para a organização coletiva.....	107
4.3.2. " <i>Não dá pra lutar por justiça social sem lutar contra o racismo, e sem lutar contra o machismo e homofobia...</i> " - Saberes relacionados à diversidade sexual e igualdade de gênero .....	111
4.3.3 - " <i>Iria ser um acampamento que seria autogestionado, que a gente iria construir...</i> " - Saberes relacionados a autogestão .....	117
4.3.4 " <i>A periferia é muito distante desses centros onde rola a cultura...</i> " - saberes relacionados ao direito à cidade .....	118

4.3.5. " <i>Lá eu descobri a história do deserto verde...</i> " - Saberes referentes ao meio ambiente .....	120
4.3.6 " <i>Hoje eu tenho um outro olhar pra trabalhar com as crianças...</i> " Saberes aplicados à prática profissional docente .....	122
4.4 Outros saberes .....	128
4.5 Construção de valores - interação entre indivíduo e coletivo: possibilidades para a promoção da transformação .....	132
4.5.1. " <i>Eu fui me reconhecendo enquanto mulher negra...</i> "- valores relacionados à identidade negra.....	134
4.5.2. " <i>O que mais me marcou no Levante foi o contado com pessoas totalmente diferentes da minha realidade...</i> " Valores relacionados ao "conviver com quem é diferente de mim" .....	136
4.5.3 " <i>É preciso uma negação muito grande pra construir um movimento desse...</i> " valores relacionados a solidariedade e a sobreposição do coletivo ao individual .....	138
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	143
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	151
APÊNDICE.....	163
Anexo 1: Carta Compromisso do 1º Acampamento Nacional do Levante Popular da Juventude retirada do <i>website</i> do movimento.....	164
Anexo 2: Carta Compromisso do 2º Acampamento Nacional do Levante Popular da Juventude retirada da <i>internet</i> . .....	165
Anexo 3: Carta Compromisso do 3º Acampamento Nacional do Levante Popular da Juventude retirada do <i>website</i> do movimento.....	166

## Lista de Figuras

Figura 1: 1º Acampamento Nacional do Levante Popular da Juventude em Santa Cruz do Sul- RS .....	68
Figura 2: 1º Acampamento Nacional do Levante Popular da Juventude em Santa Cruz do Sul- RS .....	68
Figura 3: Escracho em Belo Horizonte- MG.....	69
Figura 4: Escracho na Vila da Independência em São Paulo - SP .....	69
Figura 5: Escracho na Zona Sul do Rio de Janeiro - RJ.....	69
Figura 6: Página inicial do <i>site</i> do Levante Popular da Juventude acessado em 09 de março de 2017 .....	74
Figura 7: Página inicial do <i>blog</i> do Levante Popular da Juventude acessado em 09 de março de 2017 .....	75
Figura 8: Temática das postagens no site do Levante Popular da Juventude no período de novembro de 2013 a novembro de 2016.....	76
Figura 9: Seminário de formação política Helenira Rezende da célula do LPJ da UFPB em 2014.....	113
Figura 10: Elaboração de material contra feminicídio - 2017.....	113
Figura 11: Material de divulgação contra aumento das passagens de ônibus em João Pessoa - PB .....	119
Figura 12: Ato contra o aumento das passagens de ônibus no estado do Ceará em 15 de janeiro de 2015 .....	119



## Lista de siglas

ABHO - Associação Brasileira de História Oral

ACICA - Associação Cabedelense para a Cidadania

ALBA - Aliança Bolivariana para os Povos de Nossa América

AM - *Amplitude Modulation*

ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

ANPOCS - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais

BIOGraph - Associação Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica

CBEs - Conferências Brasileiras de Educação

CFC - Clorofluorcarbonetos

CPT - Comissão Pastoral da Terra

CUT - Central Única dos Trabalhadores

DCE - Diretório Central dos Estudantes

DSG - Diversidade Sexual e de Gênero

EIV - Estágio Interdisciplinar de Vivência

FAO - *Food and Agriculture Organization*

FEAB - Federação dos Estudantes de Agronomia do Brasil

FHC - Fernando Henrique Cardoso

FM - *Frequency Modulation*

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LGBT - *Lesbian, Gay, Bisexual, Transgender*

LPJ - Levante Popular da Juventude

MAB - Movimento dos Atingidos por Barragens

MMA - Movimento das Mulheres Agricultoras

MMC - Movimento de Mulheres Camponesas

MPA - Movimento dos Pequenos Agricultores

MPL - Movimento Passe Livre

MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra

MTD - Movimento dos Trabalhadores Desempregados

OIG - Observatório de Igualdade de Gênero da América Latina e do Caribe

OMS - Organização Mundial da Saúde

ONGs - Organizações Não Governamentais

PJR - Pastoral da Juventude Rural

PSDB - Partido da Social Democracia Brasileira

SBPC - Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência

SBS - Sociedade Brasileira de Sociologia

TSE - Tribunal Superior Eleitoral

UFPB - Universidade Federal da Paraíba

UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UNAG - *Unión Nacional de Agricultores y Granaderos em Nicaragua*

UNE - União Nacional dos Estudantes



## INTRODUÇÃO



As instituições formais de educação, como as escolas e universidades, foram eleitas em nossa sociedade, como sendo o lugar onde o conhecimento é elaborado e disseminado. O conhecimento elaborado nesses espaços formais obedece a uma construção ancorada num processo metodológico particular, cujas condições são definidas de acordo com a lógica racional da ciência pragmática e utilitarista, o que lhe permite, portanto, ser considerado um conhecimento comprovado aos olhos das comunidades em que é produzido e legitimado enquanto tal por estas junto da sociedade mais alargada. Tal posição epistemológica racionalista tende a desconsiderar os saberes oriundos de outros espaços sociais, por considerá-los duvidosos e ausentes de comprovação.

Rompendo com este paradigma em que o conhecimento científico é o único capaz de explicar a realidade, acreditamos que é possível haver um diálogo entre saber científico e saber popular, pois consideramos outros espaços sociais como lugares onde acontecem aprendizagens e trocas de saberes. Concordamos ainda que o educativo é um processo que ocorre ao longo da vida, pois as experiências de vida que os sujeitos vivenciam são promotoras de aprendizagens.

Neste trabalho de investigação, interessou-nos pesquisar os saberes que são construídos em um outro espaço social, distinto das instituições formais de educação, a saber: *o movimento social*. Compreendemos que os movimentos sociais desempenham um importante papel na constituição de sujeitos sociopolíticos e são espaços onde ocorrem saberes e práticas de educação popular. A atenção que dedicamos à formação desse sujeito sociopolítico se deve ao importante papel que este exerce nas transformações sociais e culturais que se fazem necessárias para que alcancemos uma sociedade mais justa e igualitária. A formação desse sujeito consciente de sua história e do seu tempo, que se reconhece enquanto pertencente a uma determinada classe social, a uma etnia e a um gênero, pressupõe uma educação que resulte em mudança de comportamentos e atitudes, ou seja, na interiorização de novos valores que gerem novas práticas.

No contexto brasileiro atual, um movimento em especial nos chamou a atenção, pois, apesar de ter surgido recentemente, obteve um rápido crescimento e visibilidade, mobilizando jovens em todo o país com o objetivo de promover mudanças sociais: *o Levante Popular da Juventude*. Este movimento surge em 2006 no estado brasileiro Rio Grande do Sul, nacionalizando-se seis anos depois, em 2012, num acampamento que reuniu jovens de todo o país.

Hoje, o movimento está presente em quase todos os estados brasileiros, atuando nas frentes *campesina, estudantil e territorial* e tem como tripé a *organização, formação e*

*luta*. Possui três setores: *negros e negras; diversidade sexual e de gênero; mulheres*. Está organizado nas esferas nacional, estadual e municipal, a partir de células em bairros de periferia e em instituições educativas como, por exemplo, escolas secundaristas e universidades. Promove ações de formação a partir de acampamentos nacionais e estaduais e diversos cursos e escolas de formação sobre a realidade política e econômica brasileira. Possui *sites e blogs na internet*, bem como contas no *Facebook*, e neste último mantém tanto um perfil nacional como perfis de vários estados onde o movimento está presente.

Tendo o Levante Popular da Juventude como contexto do fenômeno social estudado, procuramos responder duas indagações básicas: *o que se aprende e como se aprende* nesse movimento social? Para responder a essas perguntas, a partir das percepções que os sujeitos têm a respeito das aprendizagens experienciais que vivenciaram no movimento, utilizamos o recurso metodológico *história de vida*, dentro do enfoque narrativo biográfico, caracterizando a nossa pesquisa como qualitativa.

Este trabalho está organizado da seguinte maneira: no capítulo um, denominado "*Percurso teórico-metodológico da pesquisa*", dissertamos sobre os espaços formais, não formais e informais de educação e como os movimentos se constituem como lugares onde ocorrem tendencialmente processos educativos de cariz não formal e informal. Neste capítulo também é apresentado mais detalhadamente o nosso objeto de estudo, bem como as opções metodológicas que adotamos para responder a nossa pergunta de investigação.

No capítulo dois, que tem por título "*Movimentos Sociais*", apresentamos os paradigmas americanos e o europeu sobre movimentos sociais, pois os movimentos sociais latino-americanos, durante muito tempo, foram explicados de acordo com essas teorias, mas algumas destas também serviram de base para se construir um paradigma próprio da América Latina. Expomos que o que se compreende por movimento social pode variar de acordo com a concepção a partir da qual a discussão sobre o tema se desenvolve, tendo como fundamentos as estruturas e conjunturas econômicas e sociais, e demandas globais, regionais e locais. Também apresentamos a concepção sobre movimento social que será adotada neste trabalho. Neste capítulo ainda apresentamos um breve panorama sobre movimentos sociais na atualidade e evidenciamos alguns movimentos sociais ao longo da história do Brasil.

No capítulo três, que intitulamos de "*JUVENTUDE E MILITÂNCIA - O Levante Popular da Juventude: breve histórico e frentes de atuação*", retratamos o conceito de juventude e como ao longo do tempo se criou uma imagem de juventude naturalmente contestadora e revolucionária. Neste capítulo apresentamos a história do movimento

estudado e em que frentes tem atuado, destacando também como tem utilizado as redes sociais para divulgar as suas ações e lutas, e defender a sua posição frente a acontecimentos políticos e econômicos do Brasil atualmente.

Iniciamos o quarto capítulo, intitulado *"O Levante Popular da Juventude como espaço de construção de saberes e reordenação de valores"*, apresentando as histórias de vida dos sujeitos entrevistados, abordando como as experiências vivenciadas por eles são ao mesmo tempo processo e produto. Neste capítulo retratamos o caráter educativo do movimento social estudado e também evidenciamos como a vivência neste coletivo está relacionada aos valores humanos dos partícipes. Além disso fazemos considerações sobre como as práticas educativas desenvolvidas no Levante Popular da Juventude aproximam-se da Educação Popular.

Por fim apresentamos as nossas considerações acerca do trabalho desenvolvido. Além disso, e considerando que o estudo a respeito dos saberes oriundos da vivência em movimentos sociais e o conhecimento a respeito da maneira como esses saberes são construídos podem ser aprofundados, compartilhamos possibilidades de outros projetos futuros.



## **CAPÍTULO 1- PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA**





*A educação é, como outras, uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade. Formas de educação que produzem e praticam, para que elas reproduzam, entre todos os que ensinam-e-aprendem, o saber que atravessa as palavras da tribo, os códigos sociais de conduta, as regras do trabalho, os segredos da arte ou da religião, do artesanato ou da tecnologia que qualquer povo precisa para reinventar, todos os dias, a vida do grupo e a de cada um de seus sujeitos, através de trocas sem fim com a natureza e entre os homens, trocas que existem dentro do mundo social onde a própria educação habita, e desde onde ajuda a explicar – às vezes a ocultar, a necessidade da existência de sua ordem.*

Carlos Rodrigues Brandão, 1981

A educação acontece em todos os espaços sociais. Quando crianças, antes mesmo de frequentarmos a escola, aprendemos com a família e/ou com a comunidade saberes necessários à vida em sociedade. Essa transmissão ou construção de saberes às vezes é intencional e em outros momentos ocorre independentemente da intencionalidade. Não é diferente com os adultos. Aprendemos na igreja, no supermercado, na conversa com outras pessoas, com a mídia, entre outras situações. Canário (2006) ilustra a amplitude desses processos educativos sugerindo que são como a face escura (não visível) da lua: eles existem e são tão significativos quanto os processos educativos visíveis, mas são menos (re)conhecíveis. Costumamos eleger a escola como o lugar onde ocorre a educação, mas ela é muito mais ampla e está presente nos mais variados espaços sociais.

A compreensão de que a educação é um processo amplo que extrapola as ações ocorridas dentro da escola, recebe maior notoriedade na segunda metade do século XX, com as práticas educativas destinadas a adultos após a 2ª Guerra Mundial (Bruno, 2014). Passou-se então a perceber a importância e a necessidade de se diferenciar as modalidades educativas a partir de uma tipologia que, a partir de referência ao nível de formalização da ação, procura englobar todo o aspecto dos processos educativos; a saber: educação formal, não formal e informal.

Antes de passarmos a breve explicitação de cada um destes conceitos, é importante porém ressaltarmos que não existem "muros" delimitando os espaços onde ocorre cada uma destas modalidades educativas, como já referimos anteriormente, a educação é um processo difuso. Assim, a escola, espaço formal de ensino, é também um lugar onde ocorrem processos informais de troca de saberes, por exemplo.

Posto isto, passemos agora a diferenciação de cada uma dessas modalidades educativas. Gohn (2006, p. 28-30) delimita os campos onde se desenvolvem a ação educativa a partir de seis questionamentos: "*quem é o educador em cada campo de educação que estamos tratando?*", "*onde se educa?*", "*como se educa?*", "*qual a*

*finalidade ou objetivos de cada um dos campos de educação assinaladas?", "quais são os principais atributos de cada uma das modalidades educativas que estamos diferenciando?" e "quais são os resultados esperados em cada campo assinalado?"*

A partir destes questionamentos a autora distingue a educação formal de acordo com as seguintes características: possui o professor como educador; se desenvolve em instituições regulamentadas por lei e que segue diretrizes nacionais; adota regras e padrões de comportamento definidos previamente; tem o objetivo de promover a aprendizagem de conteúdos historicamente sistematizados; possui como atributos tempo e local específico e tem como resultado esperado a certificação e titulação dos indivíduos.

De acordo com Gohn (2006) a educação informal é caracterizada do seguinte modo: a família, a vizinhança, os membros da comunidade religiosa são os agentes educadores; a rua, o bairro, o clube, a igreja, entre outros locais, são os lugares onde ocorre a educação; a educação acontece de forma espontânea; tem por finalidade desenvolver hábitos e comportamento; possui como atributo a não sistematização dos conhecimentos e; os resultados não são esperados, eles acontecem<sup>1</sup>.

A educação não formal é diferenciada das demais modalidades por: possuir "o outro" como educador; ocorrer em locais onde há processos interativos intencionais nas trajetórias de vida dos grupos e indivíduos; educar-se mediante intencionalidade na troca de saberes; ter por finalidade desenvolver conhecimentos sobre o mundo e as relações sociais; possuir como atributo a formação política de cada grupo e trazer como resultados a leitura e interpretação do mundo que nos rodeia, entre outros resultados (Gohn, 2006).

Nesta última modalidade educativa a autora identifica várias dimensões tais como:

a aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos; a capacitação dos indivíduos para o trabalho, por meio da aprendizagem de habilidades e/ ou desenvolvimento de potencialidades; a aprendizagem e exercício de práticas que capacitam os indivíduos a se organizarem com objetivos comunitários, voltadas para a solução de problemas coletivos cotidianos; a aprendizagem de conteúdos que possibilitem aos indivíduos fazerem uma leitura do mundo do ponto de vista de compreensão do que se passa ao seu redor; a educação desenvolvida na mídia e pela mídia, em especial a eletrônica etc. (Gohn, 2006, p.28)

Posto isto, os movimentos sociais, enquanto espaços de aprendizagens não formais e informais, desempenham uma importante função na formação de adultos no que diz

---

<sup>1</sup> É importante porém ressaltarmos, que este tipo de educação não deixa de ter elementos de controles sociais, como a exemplo da mídia.

respeito a aprendizagem dos direitos e consequente conquistas sociais. Ao refletir sobre o contexto brasileiro, Arroyo (2003) destaca o papel que os movimentos sociais desempenharam, como mostram vários trabalhos acadêmicos publicados nas décadas de 1980 e 1990, na formação de consciência da população de que a escola pública e a educação básica é um direito de todos.

Neste exemplo, os movimentos sociais possuíram uma dimensão educativa no que diz respeito ao conhecimento sobre direitos, o reconhecer-se como sujeito de direito e deveres individuais e coletivos, e portanto se constituíram enquanto espaços de aprendizagem e produção de saber. Os movimentos sociais representam um importante campo que favorece esse tipo de aprendizagem, uma vez que possibilitam aos participantes momentos de reflexão e debate sobre determinadas situações, bem como a busca de soluções práticas para a resolução de problemas, e nessa experiência os sujeitos se apropriam de conhecimentos teóricos, práticos, técnico instrumentais, simbólicos, éticos, entre outras formas de saber, além de uma compreensão mais aprofundada de como se estruturam e se organizam politicamente as nossas sociedades. Esse viés político dado à educação é uma das principais reivindicações do educador Paulo Freire, quando afirma que a prática educativa dos movimentos sociais fortalece e faz repensar a Educação Popular no Brasil. Por ser um espaço onde as práticas educativas que se desenvolvem em seu interior se aproximam dos fundamentos teórico-metodológicos da educação popular, os movimentos sociais possuem uma relação história com a educação de adultos no Brasil e na América Latina.

### **1.1 Educação popular, educação de adultos e movimentos sociais**

Quando a expressão "educação popular" é utilizada para designar determinadas experiências educativas ou quando é empregada por instituições para se referir a algumas políticas e ações educacionais, nem sempre apresenta o mesmo significado. Brandão (2006) apresenta quatro sentidos para quando falamos em educação popular. O primeiro se refere ao saber que circula na comunidade desde os primórdios da humanidade, saber este que é essencial à sobrevivência daquela comunidade e seus grupos e organizações sociais, pois estava ligado à transferência intencional de códigos de condutas que preservaram aquele espaço social.

Um segundo sentido de educação popular diz respeito à extensão da educação escolar às classes populares. Ainda de acordo com Brandão (2006), Fernando de Azevedo compara o trabalho educativo realizado pelos jesuítas com os povos indígenas e mestiços a um embrião da Educação Popular no Brasil. Mais tarde, no início do século XX, há uma luta de educadores, intelectuais e políticos para que o Estado tome para si a tarefa de ofertar uma educação laica, pública e universal a todos.

Antes da década de 1920 um estudo realizado nos Estados Unidos afirmava que o Brasil possuía uma taxa de analfabetismo em torno de 82% da população. É nesse período que há os primeiros esforços para alfabetizar a população. Esta era também uma meta considerada como base de uma sociedade democrática. A qualidade do acesso do povo a cultura e a vida econômica eram compreendidas como fundamentais para a melhoria dos índices de pobreza e desenvolvimento (Brandão, 2006).

Uma terceira concepção de educação popular diz respeito a uma luta por educação das classes populares, não realizada por uma elite erudita, mas sim uma educação da classe popular para ela mesma, como as escolas para filhos de operários de iniciativa e manutenção dessa própria classe, construídas no Rio de Janeiro e em São Paulo na primeira metade do século XX. Nessas experiências foi realizado um trabalho político de classe a partir dos seus próprios princípios ideológicos.

Pequenas escolas mantidas por sindicatos e partidos buscam realizar, durante o tempo em que isto foi possível, uma articulação entre a formação de adultos militantes (educação sindical, partidária etc.) e a socialização de crianças e adolescentes no interior de uma nova escola, diferente da “escola nova” e de outros espaços de ensinar-e-aprender patrocinados pelo poder de um Estado capitalista, a serviço da reprodução da ordem hegemônica do capital. (Brandão, 2006, p.33)

O quarto sentido apresentado por Brandão (2006) sobre educação popular diz respeito a uma educação da sociedade igualitária. Uma educação realizada com e para as classes populares, comprometida com a transformação das estruturas sociais que mantêm a opressão e exploração de uma classe sobre a outra. Neste sentido, o trabalho educativo é realizado com o objetivo de organizar politicamente os educandos na luta contra as injustiças sociais. Nesta concepção "a educação popular não é uma variante ou extensão da democratização da escola, e sim uma concepção emancipadora que busca transformar a ordem social e o próprio sistema educacional", de acordo com Carrilo (2013, p.18).

Numa outra abordagem que procura tipificar diferentes modos de equacionar o que é a educação popular, Maciel (2011) estabelece três concepções, a primeira ligada à

alfabetização de adultos, que durante a industrialização na América Latina realizou alfabetização em massa destes. No Brasil, nesse mesmo período e com a mudança do modelo econômico agrário para urbano-industrial, houve a conquista de alguns direitos por parte dos trabalhadores e também alfabetização de jovens e adultos para instrumentalizá-los para o mercado de trabalho.

Deste modo, a partir da década de 1940, a educação de jovens e adultos no Brasil passou a fazer parte como tema na política educacional, muito embora já estivesse inserida nos textos normativos desde a Constituição Federal de 1934. Essas ações tiveram grande expressividade entre os anos 1940 e 1950. No âmbito nacional brasileiro podemos citar a criação do Fundo Nacional de Ensino Primário em 1942, do Serviço de Educação de Adultos e da Campanha de Educação de Adultos, ambos em 1947, da Campanha de Educação Rural iniciada em 1952 e da Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo em 1958. Todas essas ações se tornaram mais efetivas durante a vigência dos governos populistas no período de 1945 até 1964.

A Campanha de Educação de Adultos em 1947 deu início a uma reflexão pedagógica sobre o analfabetismo e as suas consequências psicossociais. Mas essa reflexão não resultou em proposta metodológica nesse momento, mas sim apenas mais tarde, na década de 1960, quando os trabalhos de Paulo Freire passaram a direcionar vários estudos no campo da alfabetização de adultos e a direcionar várias ações de atores sociais ligados ao aparato governamental.

Essas ações foram influenciadas pelo momento político e cultural vivido nesse período no Brasil e evoluíram no sentido da organização de grupos populares ligados a sindicatos e outros movimentos sociais, que reclamavam uma educação de jovens e adultos que fosse crítica, voltada para a transformação social e não apenas a capacitação da população adulta para atender às necessidades de modernização. Dessa forma, o paradigma pedagógico que se gerava tinha como princípio o diálogo e apropriação por parte dos educandos adultos de seu papel, enquanto sujeitos de transformação social, produtores de cultura e agentes atuantes no processo de aprendizagem.

O início do ano de 1964 foi marcado pela criação do Programa Nacional de Alfabetização de Adultos que incorporou de forma significativa as ideias de Paulo Freire que concebiam a educação como prática para a liberdade. Alguns teóricos brasileiros desse período influenciaram a obra de Paulo Freire, entre eles Álvaro Leite Pinto, que tratou da cultura como elemento fundante do ser humano. Esse autor também destaca o conceito de consciência como referência para situar o entendimento do mundo pelo indivíduo.

A segunda concepção está relacionada a uma educação popular de caráter transformador, pois no Brasil na década de 1960 houve uma grande mobilização popular por participação política. A igreja católica e movimentos sociais como a União Nacional dos Estudantes promoveram cultura e educação popular. Até antes do Golpe Militar, ocorrido em 1964, vários movimentos se tornaram espaços de formação política, como o Movimento de Cultura Popular (MCP), em Recife, o Movimento de Educação de Base (MEB), o Centro Popular de Cultura (CPC) e campanhas de alfabetização das classes populares como a "De pé no chão também se aprende a ler"(Maciel, 2011).

Ainda de acordo com Maciel (2011, p. 332) *"este foi um momento de articulação dos compromissos políticos assumidos com movimentos sociais populares, os quais consideramos como movimentos de classe que têm por objetivo a condução da transformação da sociedade a partir do lugar político popular"*. Assim, a identidade desses movimentos foi construída não internamente, mas pelas relações entre eles, ou seja, não há uma centralidade política e ideológica, pois vários temas como etnia, gênero, meio ambiente, direito a terra, fizeram parte das discussões e ações.

Esse período também é marcado por críticas dos movimentos sociais ao modelo educacional vigente, alegando que a educação deveria ser construída com as camadas populares, pois a cultura e a educação são vistas como instrumentos de transformação social e essas camadas devem produzir e usufruir da cultura.

A terceira concepção de educação popular diz respeito a uma educação que ocorre dentro e fora da escola. Os anos que se aproximam do fim da ditadura militar no Brasil, mais precisamente as décadas de 1970 e 1980, são marcadas por intensa luta dos movimentos sociais pela redemocratização econômica, política e social do país. Essa concepção é marcada por duas grandes organizações, primeiro a Pastoral da Terra, que depois passa a ser Comissão Pastoral da Terra (CPT), ligada à Teologia da Libertação e depois pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), que concebe a escola não como um instrumento ideológico do modelo vigente, mas como um espaço de construção de uma educação pública e popular, sendo também um lugar de cultura, ciência e tecnologia.

A redação da Lei nº. 9394/96 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no artigo 1º declara que *"A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas*

*manifestações culturais*", legitimando também os movimentos sociais como espaços educativos e de aprendizagens.

Deste modo, tendo os movimentos sociais como lugares legítimos onde ocorre construção de saberes, podemos destacar um principal tópico ou tema educativo resultante da participação nesses espaços e em outros coletivos como associativismo em Organizações Não Governamentais - ONGs, por exemplo, que seria a aprendizagem dos direitos humanos que fazem parte da construção da cidadania. Os sindicatos, juntamente com os movimentos sociais concebem o direito ao trabalho, à cidade e à terra como um direito de todos e como condição inegável para a existência digna. Eles se constituem, portanto, como um importante espaço de formação de lideranças que desempenham um importante papel pedagógico na educação das camadas populares.

O tema dos direitos humanos tem estado em foco nos movimentos sociais no Brasil desde a década de 1950 quando milhões de pessoas migraram dos campos para a cidade e se viram excluídas de direitos básicos como saúde moradia, educação, segurança, entre outros. Esse processo se estende por toda a América Latina e o tema da inserção social passou a fazer parte do debate político, as mobilizações propiciam a aprendizagem de direitos humanos e entre as principais reivindicações está o acesso a educação e a escola pública, que passa a ser vista como um direito de todos e não como uma dádiva da política clientelista. Essa perspectiva se *"contrapõe ao discurso oficial e por vezes pedagógico que reduz a escolarização a mercadoria, a investimento, a capital humano, a nova habilitação para concorrer no mercado cada vez mais seletivo. As lutas coletivas pela escola básica explicitam essas tensões"*, de acordo com Arroyo (2003, p.30)

De acordo com Gohn (2011), essa relação entre movimentos sociais e educação pode ser vista a partir de duas perspectivas. Uma perspectiva externa, na relação dos movimentos sociais com instituições educativas, e a partir de uma segunda perspectiva, que direciona o olhar para as próprias ações educativas que ocorrem dentro dos movimentos. Nessa relação externa, várias instituições como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais - ANPOCS, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd, a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência - SBPC, a Sociedade Brasileira de Sociologia - SBS e as Conferências Brasileiras de Educação - CBEs, ao debaterem os problemas socioeconômicos e políticos durante as décadas de 1970 e 1980 deram voz aos movimentos sociais.

No que diz respeito à dimensão interna, outras aprendizagens além da dos direitos humanos, são construídas dentro dos movimentos sociais: aprendizagem prática de como

se organizar e se reunir, aprendizagem teórica de conceitos, aprendizagem técnica instrumental de como se organizam os órgãos governamentais e sua burocracia, além de uma aprendizagem ética, cognitiva, social, entre outras.

Ao pensar sobre o papel do pedagógico nos movimentos sociais, deve-se deixar de lado as estruturas e aparelhos de Estado e colocar em foco os sujeitos da ação social. Quando Paulo Freire postula a pedagogia da prática da liberdade e a pedagogia do oprimido, não pôs como foco metodologias para os sujeitos, mas instituiu como foco o próprio sujeito possuidor de um saber, de uma cultura e de uma história, em movimento de aprendizado e de formação, e assim construiu sua reflexão e prática pedagógica com movimentos de jovens, de camponeses e de trabalhadores nas décadas de 1950 e 1960, tanto no Brasil como na América Latina e na África.

De acordo com Arroyo (2003), os movimentos sociais têm essa pedagogia em sua origem pois são vivências totalizantes. Em muitas lutas e mobilizações a própria vida do indivíduo é colocada em risco na busca pelas condições elementares da vida; revelam à pedagogia a totalidade da existência humana, muitas vezes esquecida por esse campo de saber, que em alguns momentos concebe o sujeito parcelado e instrumentalizado. Nesse sentido, um dos movimentos sociais presentes no Brasil, O Levante Popular da Juventude - LPJ, tem sido um espaço de vivências totalizantes e contexto de aprendizagens não formais e informais de jovens e adultos no Brasil. Deste modo, compreender, a partir dos relatos de histórias de vida, como e quais aprendizagens os partícipes construíram a partir de suas experiências de vida, se constitui como o problema dessa pesquisa.

O Levante Popular da Juventude é uma organização nacional que se propõe a, a partir de mobilizações, construir mudanças na sociedade. Atua em três frentes: a urbana, rural e estudantil, aliado a movimentos da Via Campesina, e, na cidade, ao Movimento dos Trabalhadores Desempregados - MTD. Nas cidades tem a proposta de organizar grupos nas comunidades debatendo os problemas sociais que afetam a vida daquela juventude, mundo do trabalho, extermínio da juventude pela violência policial relacionada ao tráfico de drogas, crimes, preconceito, acesso precário a educação, entre outros temas.

Na frente estudantil, o movimento se organiza com o objetivo de formar grêmios nas escolas e Diretórios Centrais de Estudantes - DCE nas universidades. A frente estudantil, em detrimento da urbana e camponesa, é a que, no estado da Paraíba, mais tem atuado nas pautas estabelecidas pelo movimento.



## 1.2 Delineando o objeto de estudo

Os países latino-americanos possuem diferenças significativas no que diz respeito ao nível de desenvolvimento e a sua composição étnica e cultural, mas em comum possuem um passado histórico colonial com monarquias autoritárias, e posteriormente, no século XX, com governos autoritários, ou seja, ditaduras militares. Também possuem em comum grandes dificuldades em construir sociedades democráticas igualitárias que atendam os direitos humanos e a opinião cidadã. Assim, os processos democráticos mais significativos têm contado com a mobilização popular em movimentos sociais.

A participação coletiva e política traz como um de seus principais objetivos o desejo por uma sociedade mais justa, principalmente para os indivíduos que ao longo da história foram excluídos socialmente e tiveram seus direitos básicos negados. A participação a partir de movimentos sociais também propicia experiências sociais relevantes e se constituem como uma fonte de aprendizagens, favorecendo aos sujeitos a passagem de uma *consciência ingênua* para uma *consciência crítica*, nos termos de Freire (2001).

As pressões e oposições entre os movimentos sociais e o poder público, bem como as parcerias, favorecem a organização de estratégias e a formação política dos sujeitos envolvidos, pois ao se organizarem coletivamente estabelecem objetivos claros e meios para alcançá-los.

O objetivo dessa pesquisa é identificar os saberes que foram construídos pelos sujeitos na participação em um dado movimento social, o Levante Popular da Juventude, bem como compreender a maneira como esses saberes foram construídos. Para tal, consideramos suas histórias de vida e aprendizagens experienciais no seio do movimento, baseando-nos nos relatos das suas próprias perspectivas sobre essas aprendizagens.

Como questões secundárias nos propusemos a investigar como se deu a entrada dos partícipes no movimento, partindo das motivações que os levaram a desejar a participação num coletivo, bem como em que frentes atuam e como essa atuação ocorre. Foi feita ainda uma análise documental de publicações do LPJ a partir das páginas de internet, textos, fotos, entre outros materiais digitais, desenvolvidos pelo movimento estudado, com o intuito de produzir um maior conhecimento sobre o movimento e sua atuação no país, ou seja, caracterizá-lo a partir do que é divulgado por seus participantes, conteúdo este que demonstra, sobretudo, seus posicionamentos diante dos acontecimentos nacionais e

internacionais e as reivindicações que têm pautado e realizado no país e que nos ajuda a contextualizar as ações e processos referidos pelos partícipes na investigação.

Pelas características do percurso metodológico adotado, podemos considerar a presente pesquisa como de caráter qualitativo. Podemos destacar algumas dessas características, como por exemplo a preocupação com a compreensão do fenômeno social estudado, o envolvimento da denotação de um universo de significados e a consideração no método de pesquisa de que os sujeitos depoentes possuem suas próprias percepções, opiniões e interpretações a cerca do objeto estudado. Ou seja, consideramos nessa pesquisa uma gama de experiências humanas.

Demo (2003) coloca que a distinção de pesquisa qualitativa não deve ser baseada apenas no aspecto predominantemente não quantitativo, mas apresenta a ideia de que é aquela que busca a *qualitas*, ou seja, a essência, a parte mais importante do que se pesquisa. Contrapondo-se a uma visão positivista da metodologia científica, a pesquisa qualitativa aponta para a qualidade dos resultados encontrados sem desprezar nem se restringir às quantidades.

Ainda de acordo com Demo (2003) fenômenos qualitativos caracterizam-se por marcas como por exemplo profundidade, plenitude e realização. Em tais pesquisas existe um interesse em apanhar também o lado subjetivo dos fenômenos, buscando por exemplo depoimentos que se transformam em dados relevantes.

De acordo com Günther (2006), para compreendermos o comportamento ou os estados subjetivos dos sujeitos estudados, podemos: observar o comportamento em um ambiente natural, criar situações artificiais para observar o comportamento desses sujeitos na situação específica ou perguntar às pessoas o que pensam sobre o seu comportamento ou sobre determinadas coisas. Essa última possibilidade foi a que decidimos realizar nesse estudo. De acordo com Godoy (1995, p.58), a pesquisa qualitativa:

Envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo.

Como mencionado anteriormente, para além de perguntar o que as pessoas pensam sobre o que aprenderam na vivência em um movimento, também nos preocupamos em perceber o percurso de vida destas e a relação dessa história de vida com a construção desses saberes, pois o "*objeto de estudo qualitativo sempre é visto na sua historicidade, no*

*que diz respeito ao processo desenvolvimental do indivíduo e no contexto dentro do qual o indivíduo se formou*", de acordo com Günther (2006, p.202). No próximo tópico apresentamos o enfoque narrativo biográfico numa perspectiva histórico-temporal.

### **1.3 O enfoque narrativo biográfico**

No que diz respeito à obtenção da perspectiva dos sujeitos sobre o objeto investigado, recorreremos à abordagem narrativo-biográfico, que entre seus métodos possui a Biografia, História de Vida e História Oral, entre outras. É nos países ibero-americanos que se desenvolvem os primeiros trabalhos sobre o método narrativo-biográfico (Bolívar, 2016). José Medina Echevarría, teórico espanhol que se exilou no México durante a ditadura espanhola, desenvolveu nesse país, como também na Colômbia e no Chile na década de 1940, a obra *Sociología: teoría y técnica*, na qual dissertou sobre métodos de investigação próprios para as ciências sociais. Com base nas ideias da Escola de Chicago, compreende que a conduta humana deve ser estudada a partir de uma metodologia específica pois representa uma atividade simbólica.

Entre as principais obras que marcam o desenvolvimento desse enfoque metodológico podemos citar *El campesino polaco* de Thomas & Znaniecki (1918), *Las historias de vida en ciencias sociales: teoría y técnica* de Jorge Balan (1974), em 1979 Balan publica juntamente com Elizabeth Jelin a obra *La estructura de la biografía personal*.

Na perspectiva de uma pesquisa qualitativa, o enfoque narrativo-biográfico tem-se desenvolvido como uma metodologia própria de investigação por permitir interpretar e dar um sentido mais subjetivo e pessoal às vivências que os indivíduos contam. Em oposição às grandes narrativas, as narrativas biográficas possibilitam a obtenção de um material mais subjetivo, a partir das histórias, memórias e identidades dos sujeitos.

De acordo com Bolívar (2016), as narrativas biográficas têm tido diferentes enfoques e interesses no decorrer da história no contexto ibero-americano, mas, o objetivo principal tem sido "*recuperar la memoria histórica de episodios, personajes y situaciones de especial relevancia personal y/o social o bien de la otra historia, la no oficial, la del pueblo llano, la de las minorías, los perdedores, los campesinos, los silenciados o "sin voz"*"(2016, p.3 ).

Durante os anos 1920, antropólogos utilizaram biografias para documentar a cultura de grupos minoritários e exóticos, povos indígenas, camponeses e relatos da Revolução Mexicana, construindo cronologicamente a experiência individual. Em outros países, os relatos biográficos foram utilizados para resgatar a memória e a identidade das pessoas que viveram importantes momentos históricos, como a guerra civil na Espanha na década de 1930 e o golpe de estado no Chile na década de 1970.

De acordo com Bolívar (2016), a metodologia biográfica e narrativa tem-se desenvolvido nos países ibero-americanos, sobretudo naqueles que passaram por ditaduras, a partir de diferentes enfoques metodológicos e perspectivas. As biografias e narrativas, que de acordo com esse autor podem ser as histórias de vida, biografias e história, mas também relatos orais, diários, autobiografias, memórias, relatos de experiência, escritos acadêmicos, vídeos, entre outros, têm-se desenvolvido metodologicamente de diferentes formas nesses países, com o objetivo de compreender as experiências de vida dos sujeitos investigados.

No que diz respeito ao Brasil, essa abordagem a partir da metodologia de história de vida tem sido utilizada em práticas de investigação-formação, sob influência da história oral. O país conta desde 1994 com a Associação Brasileira de História Oral - ABHO, integrada na International Oral History Association e a Associação Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica - BIOGraph, que reúne investigadores de história, ciências sociais, antropologia e educação. No tocante a formação, a partir da metodologia de história de vida, as experiências vivenciadas são organizadas com base nas memórias de formação dos sujeitos, de maneira reflexiva.

Gostaríamos agora de chamar a atenção para algumas observações sobre essas três metodologias, a biografia, história oral e as histórias de vida. Na literatura científica encontramos autores que se referem principalmente a história de vida e a biografia como sinônimos, outros possuem diferentes opiniões sobre em que momento surgiram e sobre quais são as propostas de cada um desses métodos.

É possível reconstruir uma biografia sem recorrer ao recurso da história oral, como também é possível utilizar a história oral sem recorrer à biografia dos sujeitos, quando o objeto de investigação é um acontecimento ou um processo. Estas situações estão condicionadas à matriz de reflexão, se é histórica ou sociológica.

No século XIX há no campo científico da História grande paradoxo em torno do método biográfico. Enquanto uma parte dos historiadores deu destaque ao enfoque biográfico, a partir do registro da vida dos homens notáveis, outros continuaram dando

maior atenção aos grandes acontecimentos. Já no século XX, em algumas correntes como a marxista, o indivíduo é posto de lado e o foco passa a ser colocado nas relações sociais.

*"A crise do paradigma estruturalista e dos enfoques macroanalíticos fez nascer novas questões e retornar à cena historiográfica alguns dos seus velhos gêneros, dentre eles, a biografia"* (Silva, 2002, p, 27). Deste modo, a historiografia contemporânea volta a se preocupar com as relações entre o indivíduo e a sociedade.

Mas, enquanto a biografia é posta de lado pela História no início do século XX, as Ciências Sociais neste mesmo período, passam a dar importância aos relatos biográficos, contudo não como na história tradicional, mas interessando-lhes a percepção dos atores sociais sobre os objetos investigados. É neste mesmo período que, de acordo com Silva (2002) nasce o método da história de vida. A especificidade do método da história de vida é que o foco não é o relato da vida de um único indivíduo, mas as várias histórias de vida que explicam um grupo.

#### **1.4 História de vida como recurso metodológico**

Juntamente com outras metodologias narrativo-biográficas, a metodologia da história de vida tem seu nascimento atrelado ao início da sociologia norte-americana com a Escola de Chicago. O primeiro trabalho a utilizar essa metodologia foi *"The Polish Peasant in Europe and América"*, de W.I.Thomas e F. Znaniecki (1918), que investigou, a partir do relato dos sujeitos, a integração dos imigrantes poloneses aos Estados Unidos. A Escola de Chicago se preocupou em resolver problemas sociais concretos da cidade naquele período. Uma importante teoria originária dessa escola de pensamento foi o interacionismo simbólico, de que George Mead foi o expoente, que trata da natureza simbólica da vida social.

Encontramos nos aspectos metodológicos uma grande inovação proposta pelo interacionismo simbólico, quando propõe ceder o lugar do saber ao agente social, postulando que o conhecimento deve ser construído a partir das interpretações, significações, daquele em que está inserido no fenômeno social a ser estudado. O conhecimento de determinada ação só vai, então, fazer sentido se entendido dentro de seu contexto, na realidade em que é experimentada. (Silva, *et al.*, 2007, p.30)

Deste modo, o objetivo ao se utilizar o método da história de vida, a partir da relação entre o investigador e o sujeito pesquisado, é acessar a realidade destes sujeitos, na medida em que contam sobre a sua vida, na relação entre o mundo subjetivo e os fatos

sociais. Assim, a subjetividade dos sujeitos investigados é uma releitura do social em uma relação dialética entre a sua história de vida e a história coletiva. É importante também mencionar que à medida que os sujeitos contam sua história também a ressignificam.

No âmbito das ciências da formação, as histórias de vida, aí por vezes chamadas de narrativas de formação, têm sido utilizadas na formação de adultos mediante uma adequação de seus princípios epistemológicos e metodológicos para, que, a partir da narração da própria trajetória de vida, o adulto perceba quais foram as aprendizagens que construiu no percurso de vida, num processo de metacognição ou metarreflexão (Souza, 2006).

Outro campo teórico-metodológico que tem utilizado as histórias de vida no âmbito da educação tem sido a investigação sobre os percursos pessoais, profissionais e de formação de docentes. Além destes temas, também tem sido objeto de investigação a experiência e identidade docentes, bem como as representações e valores que esses profissionais atribuem às suas próprias práticas, tendo entre os principais autores António Nóvoa (1992), Ivor F. Goodson (1992) ou Franco Ferrarotti (1988).

De acordo com Silva *et al.* (2007), as principais características do método das história de vida são: a) o vínculo entre o pesquisador e o pesquisado, b) há uma preocupação do sentido tanto para o pesquisador quanto para o sujeito pesquisado, c) a história é contada à maneira do sujeito e d) ponte entre o individual e o social. Entre os instrumentos de recolha da história de vida estão presentes: autobiografias, cartas, diários, cartas, fotografias e as entrevistas biográficas. Estas últimas, as entrevistas biográficas, são muito utilizadas como fontes históricas na área da educação.

Neste trabalho de investigação realizamos as entrevistas a partir de questões abertas e seguindo uma ordem cronológica de vida dos sujeitos entrevistados, combinada com os temas de interesse que nos propusemos a investigar. Tínhamos contato prévio com dois dos sujeitos entrevistados. A partir de uma breve explanação da proposta do trabalho, estes dois nos indicaram os outros quatro sujeitos, baseando-se na relevância de suas atuações no movimento e potencial de contribuição para a investigação. As entrevistas foram gravadas em áudio e todos os participantes autorizaram o registro e a divulgação das informações nessa pesquisa. Os partícipes estão identificados nesse trabalho pelas letras iniciais de seus nomes.

As entrevistas tiveram como temas norteadores: a) o lugar onde o sujeito nasceu, a constituição da família e o percurso escolar, b) as circunstâncias em que tomou conhecimento sobre o movimento, c) os motivos que o levou a participar do movimento, d)

quais os saberes que construiu na militância e como essa construção se deu e e) as principais diferenças que percebe entre a forma como construiu as aprendizagens no movimento e no percurso formal de ensino.

Os dados coletados foram interpretados a partir da análise de conteúdo, que corresponde a:

uma técnica de investigação que tem por objetivo ir além da compreensão imediata e espontânea, ou seja, ela teria como função básica a observação mais atenta dos significados de um texto, e isso pressupõe uma construção de ligações entre as premissas de análise e os elementos que aparecem no texto. Essa atividade, é, assim, essencialmente interpretativa. (Castro *et al.*, 2013, p. 71)

Segundo Campos (2004), a análise de conteúdo é um método muito utilizado em pesquisas qualitativas que, obrigatoriamente, deve proporcionar um olhar multifacetado sobre a totalidade dos dados recolhidos na pesquisa e cujo objetivo é a busca de sentido no documento gerado. O método se compõe em um conjunto de técnicas de análise de comunicações que, por procedimentos sistemáticos, tem por intenção a inferência de conhecimentos e refere-se ao estudo tanto dos conteúdos nas figuras de linguagem, reticências, entrelinhas, quanto dos manifestos explícitos.

De acordo com Caregnato e Mutti (2006), grande parte dos autores refere-se à análise de conteúdo como sendo uma técnica de interpretação de dados que trabalha com a palavra, permitindo de forma prática e objetiva inferências do conteúdo da comunicação de um texto replicáveis ao seu contexto social. Em sua versatilidade esse tipo de abordagem, além de permitir desvelar processos sociais ainda pouco conhecidos, referentes a grupos particulares, propicia a criação de novas abordagens, revisão e criação de novos conceitos e categorias durante uma investigação (Cavalcante *et. al.*, 2014).

No nosso caso, as entrevistas tiveram o áudio registrado, que posteriormente foram transcritas e os textos provenientes desse processo foram objeto de aplicação do método, onde buscamos identificar ideias chave, conexões e similaridades nos discursos de acordo com os temas provocados nas entrevistas direcionadas pelo guião, sem perder a perspectiva da integralidade de cada história de vida, no intuito de encontrar as indicações dos saberes construídos e as suas formas de ocorrência. As similaridades entre os relatos foram agrupadas em categorias e subcategorias mediante a interpretação de seus significados.





## CAPÍTULO 2 - MOVIMENTOS SOCIAIS



*A multidão surge na sociedade civil, urbano-industrial, burguesa, capitalista. Aparece nas manifestações de camponeses, operários, populares, desempregados, miseráveis, famélicos. Desde os começos da sociedade nacional, quando se rompem as relações, os processos e as estruturas que organizam o feudo, o grêmio, o convento, a aldeia, o vilarejo, desde esse então ela irrompe na sociedade, com a sociedade. Nos campos e cidades, nas casas de negócios e fábricas, nas ruas e praças, ela se torna uma realidade viva, forte, surpreendente, assustadora, deslumbrante.*

Octavio Ianni, 1989

Os movimentos sociais estão presentes no decorrer da história de diferentes sociedades a partir de distintas facetas. As lutas de escravos e camponeses na Antiguidade e Idade Média, os motins rurais durante o século XVIII, movimentos trabalhistas após a Revolução Industrial, movimentos populares urbanos e novos movimentos sociais no século XX são exemplos de alguns destes movimentos (Kauchakje, 2010). A partir de suas reivindicações e lutas têm trazido mudanças sociais e políticas nas relações de opressão e domínio.

O termo "movimento social" é comumente utilizado, mas muitas vezes de forma indevida pois pode assumir inúmeros significados, dependendo da concepção da qual se desenvolve e por vezes é utilizado genericamente para designar qualquer ação coletiva. A verdade é que não há consenso entre os pesquisadores sobre o seu significado, entendido por alguns como reducionista, sendo empregado em qualquer associação civil, e substituído na literatura pelo termo "ações coletivas" por alguns outros, como Alberto Melucci (1999).

No Brasil, Ilse Scherer-Warren(1987) e Maria da Glória Gohn(2002) realizaram trabalhos de sistematização dos paradigmas que norteiam os estudos sobre movimentos sociais tanto na Europa, como nos Estados Unidos e também na América Latina. Utilizaremos para a exploração desse tema, o esquema desenvolvido por Gohn (2002) em seu livro *Teoria dos Movimentos Sociais*, no qual agrupa as teorias sobre os movimentos sociais em três categorias a partir de um critério geográfico-espacial – os paradigmas norte-americano, europeu e latino-americano – por compreender que essas teorias seguiram uma formulação teórico-metodológica a partir das lutas e movimentos sociais específicos de um determinado contexto histórico e social.

Consideramos importante apresentar nesse capítulo esses paradigmas americano e europeus porque o debate gerado entre eles no passado, mais especificamente na década de 1980, gerou uma corrente teórica que predominou nas análises dos movimentos sociais da América Latina nesse período, mas eles também fornecem as bases ao paradigma

explicativo para a análise dos movimentos sociais latino-americanos na atualidade e em especial o movimento estudado na pesquisa aqui apresentada, como veremos mais adiante.

No que diz respeito ao paradigma norte-americano serão apresentadas as teorias clássicas – a Mobilização de Recursos e a Mobilização Política – sendo que tais teorias seguem linhas de investigação semelhantes, por isso nos referimos a este paradigma no singular. No que se refere aos paradigmas europeus, serão apresentadas a teoria marxista, a dos Novos Movimentos Sociais e a Neomarxista. Esta última faz uma releitura da teoria marxista enquanto no contexto da teoria dos Novos Movimentos Sociais há autores que consideram as macroestruturas sociais tal como no caso da teoria marxista e outros rompem totalmente com esta teoria.

## **2.1 Os paradigmas norte-americano e europeu**

Embora haja divergências em relação ao conceito, o lugar-comum do estudo acerca dos movimentos sociais está em enquadrá-lo dentro da teoria da ação social, pois esse tema surge como objeto de estudo das ciências sociais e está ligado ao próprio surgimento desse campo de conhecimento no século XIX, a partir da necessidade de se estudar os movimentos sociais ligados ao proletariado francês, comunismo e socialismo.

A abordagem clássica, correspondente aos estudos norte-americanos até a década de 1960, possui diferentes ênfases, redutíveis eventualmente a cinco principais linhas, mas que possuem em comum a teoria da ação social como modo de análise e a busca pela compreensão dos comportamentos coletivos institucionais em contraposição aos não institucionais. O envolvimento com os movimentos sociais era considerado como uma resposta irracional às mudanças geradas pela industrialização e apenas os partidos políticos, alguns líderes e grupos de interesse eram capazes de exercer influência sobre o sistema político. Dessa forma, tais teorias concebiam as ações coletivas não institucionais como disfuncionais em relação à ordem social, com grande ênfase nos fatores sociopsicológicos, concebiam o indivíduo dentro de uma macroestrutura social e os movimentos correspondiam a uma ruptura com a ordem social vigente.

Gohn (2002) listou essas cinco correntes da teoria clássica norte-americana e as classificou em dois grupos: – as três primeiras chamou-as de teorias dos movimentos sociais e as outras duas de ações coletivas, pois é dessa forma que aparecem na literatura, apresentando também os principais autores dessas correntes. Algumas dessas correntes

coexistiram, portanto essa classificação não é temporal. A primeira corrente encontra-se no início do século XX, quando se formula a primeira teoria sobre os movimentos sociais, a partir dos trabalhos da Escola de Chicago, pioneira em estudos sociais sobre o urbano, e de alguns interacionistas simbólicos, que estudaram a criação do mundo simbólico a partir das interações sociais.

A segunda corrente, correspondente às décadas de 1940 e 1950, tem Eric Fromm (1941), Hoffer (1951) e K. Kornhauser (1959) como seus principais autores, e, de acordo com este último, os movimentos sociais seriam antimodernos e formas de comportamento irracional. A terceira corrente, com particular expressão na década de 1950, possui como principais nomes S. Lipset (1950) e Herbele (1951), abordando principalmente a relação entre o social e a mobilização política.

A quarta corrente, essencialmente desenvolvida entre o fim da década de 1950 e 1960, em oposição à corrente anterior, deixa de lado a relação entre as estruturas sociais e a política e foca-se na construção de ações coletivas em pequena e grande escala. É uma combinação das teorias da Escola de Chicago e da ação social e possui entre os principais nomes Goffman (1959), Turner e Killian (1957).

A quinta corrente, que tem como principais autores Gusfield (1955) e Selznick (1952), é denominada de organizacional-institucional e não resultou em nenhuma teoria específica sobre os movimentos sociais, muito embora tivesse influenciado as teorias que substituiriam o paradigma clássico.

Em oposição à ênfase psicossocial que essas teorias deram aos movimentos sociais, nasce a teoria da Mobilização de Recursos. Esta teoria não usa o termo sociedade civil, mas emprega outros termos como organizações e instituições. Os estudos que McCarthy e Zald (1973) realizaram sobre movimentos, tais como o de direitos civis e movimento das mulheres nos Estados Unidos, e como estes obtiveram recursos financeiros e se comunicaram com a mídia a partir de campanhas nacionais, levaram esses autores a comparar os movimentos com corporações econômicas.

Os membros dos movimentos sociais foram comparados por esses autores a grupos de interesses, tendo os líderes como administradores e que competiam por adesão de pessoas, recursos financeiros e atenção de agências governamentais, comprometidos inclusive com interesses dessas últimas, bem como com os interesses de organizações particulares. Esta teoria foi criticada por ser uma visão burocrática dos movimentos sociais, universalizando as experiências sociais do ponto de vista da classe média e branca e ignorando a cultura, lutas e projetos de outros grupos sociais.

A teoria da Mobilização Política ao criticar o enfoque exclusivamente econômico da teoria da Mobilização de Recursos traz outros elementos teóricos para a compreensão dos movimentos sociais, dedicando atenção à reflexão sobre aspectos culturais, políticos, o processo e discursos dos atores das ações coletivas, considerando como recursos culturais a identidade e a ideologia.

Enquanto os teóricos da teoria da Mobilização de Recursos dedicam atenção aos movimentos dos direitos civis, mulheres e contra a guerra, os teóricos da Mobilização Política na década de 1990, como Tarrow (1992), Mueller (1992), Morris (1992), entre outros, expandem as análises tanto para releituras de novos movimentos como para outros que passam a fazer parte do cenário de lutas norte-americanas como o movimento ecológico, direitos dos animais, medicina alternativa, de gays e lésbicas, etc.

A teoria da Mobilização Política recorre à psicologia social e à análise cultural para compreender o comportamento coletivo dos grupos sociais e aspectos da cultura na ação coletiva. Aspectos de outros paradigmas como a política e a história são utilizados para se compreender como os grupos organizados incorporam suas ideologias e como o processo de consciência política é formado.

De acordo com Gohn (2002), a teoria da Mobilização Política foi gerada a partir do diálogo com paradigmas de outras teorias de análise da ação social, pois foi buscar às teorias europeias dos Novos Movimentos Sociais o elemento da cultura e da identidade coletiva, ao marxismo a dimensão política e à teoria da Mobilização de Recursos os aspectos da análise estrutural. As mobilizações são vistas não como um fator de desequilíbrio da inclusão dos indivíduos na sociedade industrial, mas são vistas como um campo de lutas.

O paradigma clássico europeu, correspondente às teorias marxistas, não é utilizado apenas para compreender os movimentos sociais pois tais teorias também serviram de base ideológica para as ações destes. Está dividido em duas correntes, uma baseada nos primeiros estudos de Karl Marx sobre consciência, ideologia e alienação e a segunda nos estudos de Marx, após 1850, sobre o desenvolvimento do capital, tendo entre os principais conceitos as relações de produção e a mais-valia. Marx não desenvolveu uma teoria específica sobre movimentos sociais, mas ao realizar estudos sobre a mercadoria, desenvolve sua teoria sobre valor e sobre as relações sociais no capitalismo, bem como uma reflexão sobre a práxis social, a partir do movimento social da classe operária e sobre a burguesia. De acordo com Galvão (2011), outros autores clássicos marxistas também

dedicaram atenção ao estudo sobre partidos e sindicatos e a relação entre estes mas não uma teoria específica sobre movimentos sociais.

Na obra de Marx o termo praxis é empregado para designar a ação de transformação social juntamente com a atividade teórica. A praxis política seria então a conexão entre a praxis produtiva e a teórica. Suas contribuições para a análise dos movimentos sociais estão em suas obras como *Luta de Classes* (1850), *Dezoito Brumário de Luiz Bonaparte* (1857) e *Guerra Civil na França* (1871).

Os parâmetros gerais da teoria marxista deram origem a leituras deterministas da realidade social, sendo rejeitadas por teóricos não marxistas e marxistas, estes últimos deram origem ao paradigma neomarxista dos movimentos sociais. Entre os teóricos neomarxistas podemos destacar Jordi Borja (1975) e Manuel Castells (1974), e na correntes dos historiadores Eric Hobsbawn (1970) e George Rudé (1982).

Manuel Castells (1974) trouxe uma releitura da análise marxista no que diz respeito aos movimentos sociais por melhorias urbanas, tentando compreendê-los na relação com a cidade e o estado, bem como sua estrutura. Sua teoria predominou nos estudos sobre movimentos sociais na Europa e América Latina. A metodologia de estudo para os movimentos sociais urbanos, de acordo com esse ator, deveria levar em consideração as contradições estruturais, políticas e econômicas do capitalismo e o processo político pelo qual o país passou nos anos anteriores. Os movimentos sociais em suas três formas, sindical, comunitário e de cidadão, seriam então uma forma de resistência, considerando que a cidade aliena coletivamente e viola direitos individuais, muito embora posteriormente ele tenha reconhecido as limitações políticas e técnicas dos movimentos sociais (Gohn, 2002).

Jordi Borja (1975) também analisou os Movimentos Sociais Urbanos sob a vertente histórico-estrutural e sua teoria dá ênfase as contradições urbanas originárias da acumulação de capital e vê o Estado como fortalecedor de tais contradições. Os Movimentos Sociais Urbanos são gerados pelo conflito entre Estado em oposição à população, capitais privados e, ainda, por conflitos envolvendo os capitalistas grandes e pequenos em oposição. Também classificou os Movimentos Urbanos em "de resistência ao capital", relacionados ao "consumo e administração urbana" e ainda os "modificadores da estrutura urbana".

Dentro das abordagens históricas marxistas contemporâneas, Eric Hobsbawn (1982) dedica atenção às lutas da classe trabalhadora distinguindo os movimentos revolucionários dos reformistas. Nessa mesma abordagem, George Rudé (1971) dá

destaque ao papel que a ideologia desempenha como um instrumento de luta e mudança social, preocupando-se também com a identidade dos indivíduos anônimos participantes dos movimentos.

Também em oposição à abordagem marxista ortodoxa, e para analisar os novos movimentos sociais surgidos a partir da década de 1960, características tais como a identidade, cultura, ideologia, solidariedade e lutas sociais passam a fazer parte do esquema de análise do paradigma denominado Novos Movimentos Sociais. A cultura, diferentemente de como é abordada no paradigma marxista, passa a ser vista como prática cultural a partir dos discursos dos participantes.

Essa teoria aproxima-se mais do paradigma neomarxista, pois rompe com o marxismo clássico em vários aspectos, por acreditar que o marxismo trata das questões dos movimentos sociais numa perspectiva estrutural, da luta de classes, ou seja, num contexto macro, concebe-o como sendo ineficaz para analisar os aspectos políticos e culturais dos movimentos. No que diz respeito à política, esta passa a ser vista não mais como pertencente à esfera apenas do Estado, mas passa a ser entendida como fazendo parte da vida social dos indivíduos.

O paradigma dos Novos Movimentos Sociais também rompe com o paradigma marxista no que diz respeito à percepção sobre o sujeito. Enquanto este é visto no marxismo como sujeito histórico inserido nas contradições do capitalismo, agora passa a ser visto como ator social, que ao mesmo tempo em que critica o não acesso aos bens da modernidade, também percebe os males causados pela busca exagerada pela posse desses bens. Dentro do Paradigma dos Novos Movimentos Sociais, os movimentos são analisados de acordo com a ação coletiva que desempenham e de acordo com a identidade coletiva que desenvolvem durante o processo.

De acordo com Gohn (2002), o paradigma dos Novos Movimentos Sociais não é um novo paradigma, pois ele representa uma reconstrução de matrizes teóricas já existentes da ação social, como as vertentes clássicas weberiana e durkheimiana bem como a neomarxista, mas, ao invés da homogeneidade da classe social, essa teoria deu lugar à heterogeneidade socioeconômica dos vários grupos sociais.

Este paradigma é também influenciado pela Escola de Frankfurt, a partir de autores como Habermas (1981), que utiliza o conceito de "mundo da vida", segundo o qual os atores sociais partilham uma tradição cultural e agem como grupo solidário, bem como por Michel Foucault (1981), resgatando a importância do discurso dos que lutam contra as formas de opressão. Uma outra influência é a fenomenologia, a partir da explicação da



realidade pela interpretação das experiências subjetivas que os indivíduos desenvolvem a partir da ação.

Entre as principais correntes dos Novos Movimentos Sociais destacam-se a francesa, tendo como principal nome Alain Touraine (1965), a italiana, com Alberto Melucci (1976) e a corrente alemã, com Claus Offe (1983). Touraine estudou os comportamentos sociais a partir dos movimentos sociais, especificamente o da classe trabalhadora na década de 1960, dando ênfase ao papel dos indivíduos como sujeitos da história, mas não de acordo com a classe social, como defende o marxismo ortodoxo. Para este autor, os movimentos sociais existem devido à combinação de três fatores: a classe, a nação e a modernização.

Alain Touraine foi influenciado pela teoria dualista da modernização, segundo a qual a modernização acontece entre dois polos, o rural e o urbano, e fez comparações entre esse processo nas sociedades dominantes e nas dependentes. Nas sociedades dependentes a modernização aconteceria de acordo com os interesses da burguesia estrangeira e o Estado desempenharia um importante papel de unificar os interesses dessa burguesia e das demandas requeridas pelos movimentos sociais. Dessa forma, os movimentos sociais não seriam agentes de transformação social, mas instrumentos de pressão perante o Estado.

A partir do fim da década de 1970 Touraine passa a estudar outros movimentos sociais, distanciando-se ainda mais da teoria marxista e compreendendo os movimentos como sendo representantes de conflitos por controle de modelos culturais em uma sociedade. Posteriormente, na década 1980, juntamente com outros autores, Touraine cria um método de investigação e análise empírica de movimentos sociais, de acordo com o qual o pesquisador deveria manter um distanciamento ideológico do objeto de estudo. Nessa mesma década escreve sobre movimentos sociais latino-americanos.

Na década de 1990 Touraine revisa sua teoria a respeito dos movimentos sociais devido às mudanças que esses movimentos sofreram em função das modificações ocorridas na sociedade capitalista e no mundo do trabalho. Passa a ver os movimentos sociais como uma representação da vida social e não como um fenômeno social. Nesta "nova" perspectiva, o foco do conflito deixa de ser o processo de produção e passa a não ter mais um motivo principal, pois as relações sociais se tornaram cada vez mais individualistas e cada um busca seus interesses de acesso à saúde, educação, entre outros. A contestação dos novos movimentos sociais passa a ser, então, pelos direitos básicos necessários a sobrevivência.

Alberto Melucci (1976), da corrente italiana dos Novos Movimentos Sociais, e ao contrário de Touraine (1965), traz o foco para a ação coletiva dos indivíduos e aspectos psicossociais, ou seja, centra-se no plano do microssocietal. Este autor defende que apenas a teoria da ação coletiva pode fornecer uma base significativa para o estudo dos movimentos sociais. De acordo com Gohn (2002, p. 154), Melucci cria "uma distinção analítica entre solidariedade e agregação, conflito e consenso, quebra dos limites e compatibilidade, competição e aceitação das regras do jogo". A ação coletiva seria a junção de vários tipos de conflitos, tais como revoluções e o comportamento coletivo das multidões, mas, para ser definido como movimento social, essa ação coletiva precisa ser a disputa de dois atores sociais por um mesmo fim de natureza organizacional ou política, podendo ser de três tipos: de classes, reivindicatórios ou políticos.

Para esse autor, os movimentos sociais não são apenas respostas às crises econômicas, como afirmam os marxistas ortodoxos, e nem desvios à ordem, como pensavam os funcionalistas clássicos, mas são lutas por espaços de poder, compreendendo a democracia não apenas como o acesso a recursos governamentais. Outro importante fator que Melucci traz para a reflexão acerca dos movimentos sociais é a questão da identidade coletiva, criada mediante as relações existentes dentro do grupo, aprendida a partir da reflexão sobre as ações coletivas. A partir dessa interação dentro do movimento juntamente com a história de vida de cada um são formados os atores coletivos.

A corrente alemã dos Novos Movimentos Sociais, que emerge a partir dos trabalhos de Claus Offe (1983), traz importantes reflexões sobre o caráter político e sociocultural dos movimentos sociais nas perspectivas macro e microssocial. Caracterizado como sendo neomarxista, Offe (1983) fez estudos a partir do observado sobre a sociedade alemã acerca das crises pelas quais passaram o Estado de bem-estar social e os partidos políticos ocidentais.

Offe (1983) criou dois paradigmas explicativos para as ações coletivas. Um refere-se ao momento pós Segunda Guerra, marcado pelo crescimento e bem estar social, em que os atores sociais atuam como grupos econômicos de interesse e o outro a partir dos anos 1970, no qual se incluem os Novos Movimentos Sociais, inseridos num espaço intermediário entre o público e o privado, ou seja, num espaço de política não institucional, possuindo como atores sociais indivíduos de camadas médias e bem informados, tendo as reivindicações inseridas no campo dos direitos humanos, da paz, ecologia, condições dignas de trabalho, entre outros temas.

Em síntese, as categorias básicas de análise do paradigma norte-americano são centradas na estrutura das organizações dos sistemas sociopolíticos e econômicos e as categorias de análise são "privação cultural, escolhas racionais, mobilização de recursos, institucionalização de conflitos, ciclos de protestos, micromobilizações, *frames*, oportunidades políticas". O paradigma europeu, na vertente marxista tem por base o estudo das lutas entre as diferentes classes sociais, tendo como categorias básicas de análise "classes sociais, contradições, lutas, experiência, consciência, conflitos interesses de classes, reprodução da força de trabalho, Estado", e no paradigma dos Novos Movimentos Sociais, centradas em âmbitos mais políticos e com base em recortes da sociedade, possui como categorias analíticas a "cultura, identidade, autonomia, subjetividade, atores sociais, cotidiano, representações, interação política", de acordo com Gohn (2002, p.14-15).

Diante do exposto, fica evidente que há várias teorias explicativas, com base em paradigmas teóricos distintos, para a compreensão do que são os movimentos sociais. Para nós, da América Latina, interessa principalmente o diálogo entre o paradigma norte-americano e os paradigmas europeus, pois essa relação deu ênfase aos aspectos políticos e culturais dos movimentos sociais e, sobretudo, porque foram os paradigmas europeus, mais especificamente o paradigma marxista na década de 1970, e o dos Novos Movimentos Sociais na década de 1980 que fundamentaram os estudos sobre os movimentos sociais na América Latina.

## **2.2 O paradigma latino-americano**

O paradigma latino-americano tem por base o estudo, principalmente em programas de pós-graduação, de lutas e movimentos sociais, deste modo, é antes de tudo um paradigma muito mais empírico-descritivo que teórico tendo o México, Argentina, Chile e Brasil entre os principais países que se firmaram no estudo desse tema.

De acordo com Gohn (2002), durante muito tempo, esses estudos recorreram a teorias norte-americanas e europeias. No decorrer dos anos de 1950 e 1960 a teoria sobre a modernização teve por base a comparação entre os processos históricos ocorridos nos países industrializados e a América Latina e, por vezes, geraram abordagens equivocadas, que consideraram a marginalização social como um problema cultural a ser resolvido a partir da educação formal. Nestes estudos, os grupos populares eram integrados a processos mais amplos como o Estado, partidos políticos e elites e a busca dos valores e

modos de comportamento, e consequente modelo de desenvolvimento desses padrões de comportamento.

Na década de 1970, com a teoria da dependência é que alguns estudos voltam o olhar para as especificidades da América Latina, entendendo que o desenvolvimento desta deveria ser visto no contexto de dinâmica global da economia. Mas, neste mesmo período, vários países tiveram suas democracias interrompidas por golpes militares, desviando o olhar agora para o Estado e os mecanismos de controle social. A teoria da dependência também possibilitou analisar de forma crítica o papel dos marginalizados no modelo capitalista dos países subdesenvolvidos, entendendo-os como fazendo parte do processo de acumulação de capital devido a sua condição de mão-de-obra superexplorada.

Nesse período houve muitos movimentos populares pela redemocratização destes países, bem como contra a exploração da força de trabalho. Neste cenário, muitos estudantes e profissionais, principalmente do campo das ciências sociais, desenvolveram estudos sobre os movimentos populares, embasados em teorias europeias, muito embora algumas teorias não servissem por completo para fundamentar estes acontecimentos nos seus países, como a exemplo da teoria da dependência, por se centrar muito mais na explicação do modelo institucional, a nível macro, e os movimentos em curso não se enquadrarem nesse contexto de institucionalização.

Outras teorias, como a de Manuel Castells (1980), que colocavam em foco a sociedade civil e a democratização do Estado e da sociedade em geral, forneceram as bases teóricas necessárias para esses estudos. Outro fator importante a ressaltar é que muitos desses movimentos das décadas de 1970 e 1980 tiveram por base pressupostos ideológicos de matrizes político-pragmáticas de partidos políticos. Dessa forma, as bases teóricas europeias permitiam essa articulação com pressupostos da nova esquerda e com o paradigma marxista, distanciando-se das teorias norte-americanas, por serem consideradas pelos pesquisadores brasileiros como nacionalista-conservadora e pouco críticas. Na década de 1980, a abordagem marxista de análise dos movimentos sociais no Brasil foi sendo substituída pela abordagem dos Novos Movimentos Sociais, pois esta nega o ortodoxismo marxista (Gohn, 2002).

É importante, porém, destacar que quando se fala em Novos Movimentos Sociais na América Latina e na Europa, estamos nos referindo a situações distintas, pois a América Latina é marcada por relações clientelistas e fragilidades nos sistemas judiciários, enquanto na Europa o *novo* aproxima-se mais do que é oposto ao *antigo*, referente ao movimento da classe trabalhadora, mas em ambos os casos a novidade se refere a novas formas de fazer

política e reivindicação de direitos sociais modernos, tais como liberdade, igualdade e democratização das relações sociais (Gohn, 2002).

Com a mudança de visão sobre o sujeito, de uma perspectiva centrada no seu papel no processo de produção para uma visão mais alargada, há uma contestação do referencial classe social, por essa se mostrar insuficiente para explicar outros conflitos sociais ligados a questões identitárias. De acordo com Laclau (1986), no paradigma marxista as organizações tradicionais como os partidos políticos e movimentos dos trabalhadores eram definidas por uma estrutura de classes (classes camponesa, burguesa e operários), o conflito seria a luta de classes, que percorreria fases de evolução, e o aspecto político seria unificado. De forma distinta, nos Novos Movimentos Sociais, a posição do sujeito não é definida pela classe, a realidade não pode ser definida por estágios da sociedade e a dimensão política passa a fazer parte de toda a prática social, sustenta o autor.

O paradigma latino-americano direcionou os estudos para os movimentos sociais libertários, no cenário urbano em lutas por espaço e moradia, bens e equipamentos coletivos e no cenário rural, em lutas pela terra. Estes estudos geraram categorias, quando analisados a partir do paradigma marxista, tais como lutas sociais, contradições urbanas e hegemonia, e quando analisados sobre a ótica dos Novos Movimentos Sociais, as categorias geradas foram identidade e autonomia, muito embora a releitura dessas teorias tenham gerado outras categorias de análise, tais como a cidadania coletiva, exclusão social e sujeitos históricos entre outros.

O paradigma latino-americano apresentou controvérsias em relação a sua própria natureza, se *estruturalista* ou *interacionalista*. O primeiro, que enfatiza o potencial de transformação dos movimentos sociais, evidencia a necessidade de identificar a estrutura, influência, causa e consequência dos movimentos sociais, bem como as desigualdades sociais, exploração e ideologia do movimento. Os interacionalistas enfatizam as alianças, relações de poder e estratégias de mobilização dos movimentos sociais.

Uma outra controvérsia do paradigma latino-americano diz respeito ao campo onde se desenvolvem os movimentos sociais. Os que possuem influência da corrente dos Novos Movimentos Sociais defendem o campo sociopolítico, com ênfase na capacidade de formação de identidade do movimento e resistência cultural, o segundo grupo, de influência marxista, defende o campo de atuação dos movimentos sociais como sendo o político-econômico, com ênfase no poder político.

Com base na natureza dos movimentos que observamos na América Latina atualmente, parece-nos que eles se desenvolvem nesses dois campos mencionados

anteriormente, tanto no da identidade como no político-econômico. Streck e Adams (2012) identificam três grandes tendências dos movimentos sociais na América Latina. A primeira tendência busca, a partir das lutas, um "aperfeiçoamento do capitalismo", por acreditar não haver outro caminho para as relações econômicas da humanidade, assim, os indivíduos devem ser capazes de competir livremente. Essa tendência busca minimizar a miséria originária das relações econômicas mas desconsidera que a configuração desse sistema seja fomentador de injustiças e desigualdades sociais.

A segunda tendência compreende as mobilizações da população excluída para a inserção imediata, mas sem perder o foco da utopia de transformação da sociedade. É portanto uma crítica ao modelo capitalista. E, por fim, há uma terceira tendência mais específica da América Latina, que tem a ver com os processos históricos de colonização pelos quais esses países passaram e diz respeito às reivindicações dos povos indígenas e afrodescendentes. Esses movimentos fazem uma grande crítica ao mito do progresso ilimitado.

### **2.3 Algumas considerações sobre movimentos sociais na atualidade**

Como visto, o que se compreende por movimento social pode variar de acordo com a concepção a partir da qual a discussão sobre o tema se desenvolve, tendo como fundamentos as estruturas e conjunturas econômicas e sociais, e demandas globais, regionais e locais. Assim, no início do século XX, correspondeu apenas às lutas e reivindicações da classe trabalhadora, alargando-se o conceito a partir dos anos 1960, passando a compreender vários tipos de ações coletivas. Deste modo pode assumir um significado muito amplo, quando atrelado a qualquer ação social, ou pode corresponder a um sentido mais restrito, quando se impõe sobre ele algumas categorias de caracterização, como organização, mobilização e objetivos determinados.

Mas, o que há em comum nas diferentes concepções a respeito dos movimentos sociais é que estes são relacionados a mudança social, originada a partir de tensões ou contradições da sociedade. Essas diferentes concepções diferem, no entanto, quanto ao lugar do movimento nesse conflito social. Há concepções que o colocam como uma expressão da disfunção do sistema social e outras como condição da transformação, seja no campo econômico ou cultural.

Para chegar à definição de um conceito que será adotado neste trabalho sobre o que compreendemos por movimento social, é importante fazer quatro diferenciações, de acordo com Gohn (2000). A primeira diferenciação se refere ao que é movimento e grupo de interesse, pois o interesse em comum é uma componente de um movimento e não o fator que o define. Antes do interesse em comum, o grupo possui uma história e experiência cultural diferenciadas, e as ações que desempenham partem de um motivo em comum sobre o qual reivindicam.

A segunda diferenciação diz respeito à demarcação de um sentido geral e outro mais específico para o termo movimento, como por exemplo a utilização do termo em sentido geral para designar a ação de uma determinada classe social ao longo da história, como por exemplo a classe trabalhadora.

Uma terceira diferenciação diz respeito a ações coletivas em geral e movimento social. Ações como marchas, protestos, lutas armadas, rebeliões, podem ser ações de um movimento, mas não correspondem ao próprio movimento em si. A quarta diferenciação diz respeito ao lugar onde ocorre a ação social, que não pertence nem à esfera pública nem à privada, não considerando como movimento social tudo o que for não institucional.

Além dessas quatro diferenciações, também é importante ressaltar o que a teoria sobre movimentos sociais define como sendo a origem do conflito social na atualidade. Alguns autores acreditam que a origem desse conflito seja mesmo cultural e isso justifica a existência dos movimentos de raça, gênero, sexualidade e a importância destes para a formação de uma identidade cultural. Outros autores defendem que a origem do conflito social esteja ainda ligada a questões econômicas. Consideraremos para a discussão deste trabalho uma terceira posição, destacada por Gohn (2000), que concebe a importância da cultura para a formação da identidade dos movimentos, mas que contextualiza essas ações e lutas em uma sociedade dividida por classes que possuem ideologias e projetos de vida diferentes, possuindo portanto um caráter econômico também. Dessa forma, os movimentos sociais são:

ações coletivas de caráter sociopolítico, construídas por atores sociais pertencentes a diferentes classes e camadas sociais. Eles politizam suas demandas e criam um campo político de força social na sociedade civil. Suas ações estruturam-se a partir de repertórios criados sobre temas e problemas em situações de conflitos, litígios e disputas. As ações desenvolvem um processo social e político-cultural que cria uma identidade coletiva ao movimento, a partir de interesses em comum. Esta identidade decorre da força do princípio da solidariedade e é construída a partir da base referencial de valores culturais e políticos compartilhados pelo grupo. (Gohn, 2000, p. 3)

Neste sentido, os movimentos são *praxis*, pois se referem à ação dos homens e mulheres no decorrer da História, entretanto, essa ação tem por base um pensamento que fundamenta a ação. São impulsionados por uma determinada carência que se traduz em demanda, reivindicada a partir de uma ação coletiva. Os Novos Movimentos Sociais possuem também um caráter subjetivo em suas ações sociais, pois além das questões ligadas a carência econômica, possuem também reivindicações correspondentes ao campo da moral, inseridos no sistema de valores dos grupos sociais.

## **2.4 Movimentos sociais no Brasil**

O Brasil é marcado historicamente por muitas lutas e revoltas por parte de determinados segmentos sociais. Esses movimentos têm sua origem na própria formação da nação no século XVI, quando os indígenas tupinambás, aliados a outras tribos se revoltam contra os colonizadores que tentaram escravizá-los. Esse episódio, mesmo que não corresponda a um movimento na forma como os conhecemos atualmente, demonstra em sua essência a organização de um grupo, a partir de um objetivo em comum.

Deste modo, em cada um dos séculos seguintes, o país foi palco de várias lutas motivadas pelos mais variados objetivos que vão desde lutas de escravos por sua liberdade como até mesmo a luta do país por independência da metrópole, à época da colonização. Já no século XX, na década de 1960, houve a luta camponesa contra a expulsão da terra e por falta de direitos trabalhistas. Durante a década de 1970, os movimentos sociais se intensificam quando o país atravessava um momento de forte repressão durante a Ditadura Militar, que se estendeu por quase 20 anos, durante o período de 1964 a 1985. Nesse período houve resistência por parte de movimentos estudantis, secundaristas e universitários, como também de movimentos operários, Comunidades Eclesiais de Base - CEBs e pastorais. Esses movimentos defendiam um Estado democrático e se faziam contrários ao totalitarismo estatal.

O movimento estudantil ganhou destaque nesse período pois estava presente nas principais cidades brasileiras. Em 1968 houve um ato no Rio de Janeiro que ficou conhecido como *Manifestação dos 100 mil* que tragicamente terminou com a morte de um estudante no confronto com a polícia. A resposta do governo às manifestações que ocorreram nesse período foi de ainda mais repressão pois foi instituído o Ato Constitucional número 5 que vigorou entre os anos de 1968 a 1979, que entre outras



medidas estabelecia a proibição de manifestações de natureza política. Vários setores da sociedade civil passaram então a realizar um trabalho de conscientização da população:

Destacou-se o trabalho realizado sob o "guarda-chuva" da Igreja Católica Progressista, através das pastorais sociais das CEBs, dos Centros de Educação Popular (nome dado às ONGs engajadas politicamente). Já no final desse período, também com o apoio de lideranças da Teologia da Libertação, organizou-se o denominado "novo sindicalismo", que lutava pela democratização do regime, bem como das relações entre patrões e empregados (Scherer-Warren, 2007, p.10).

Na década de 1970, outros movimentos, sobretudo rurais e novos movimentos sociais, também passam a ter grande participação nas lutas por redemocratização do país. Entre os movimentos rurais podemos citar o dos *Atingidos por Barragem* e o dos *Trabalhadores Rurais Sem-Terra*. Os novos movimentos sociais que tinham como base questões de identidade e que compuseram a luta pela democracia nesse período eram sobretudo o movimento feminista, o dos direitos humanos e o movimento negro contemporâneo.

As lutas que marcaram esse período foram importantes sobretudo por ampliarem o espaço onde se faz política. Com a redemocratização, os movimentos sociais se organizam para a criação e ampliação dos direitos que antes existiam. A Constituição Federal de 1988 traz legislação específica para a participação política a partir de referendos, plebiscitos e projetos de lei de iniciativa popular nas áreas de saúde, assistência social, meio ambiente e políticas urbanas, como consta nos artigos 14º, 27º, 29º, 194º, 204º e 227º.

As décadas de 1980 e 1990 foram marcadas por um estímulo para a institucionalização das organizações da sociedade civil. Deste modo houve um aumento de ONGs que juntamente com associações de bairro e representantes de moradores passaram a reivindicar direitos sociais. Algumas organizações passaram então a fazer a mediação entre grupos excluídos da sociedade e a esfera governamental, muito embora, o progresso dos direitos civis e sociais para esses grupos tenha sido inexpressivo. No campo se destacava desde meados dos anos de 1970 a luta da Comissão Pastoral da Terra - CPT, na organização e formação dos trabalhadores rurais, sobretudo na construção das oposições sindicais.

Na década de 1990, especificamente, houve um grande crescimento dos movimentos sociais do campo, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST, Movimento das Mulheres Agricultoras - MMA, o Movimento dos Pequenos

Agricultores - MPA, entre outros, bem como um maior diálogo destes movimentos entre si, com os movimentos urbanos, latino-americanos e internacionais.

Novos movimentos sociais de identidade étnica, como de negros, índios e quilombolas, também passam a ter uma importante expressão nesse período no que diz respeito à reivindicação pela elaboração de políticas no campo cultural e social.

De acordo com Scherer-Warren (2008), os anos 2000 são marcados por uma nova fase dos movimentos sociais em rede, denominada "movimento cidadão crítico", que tem entre outros objetivos, empoderar a sociedade civil para participar na esfera pública:

Está, pois, emergindo um movimento cidadão crítico, já não mais com um projeto de poder para controle do Estado, mas com um projeto de controle social pela cidadania em relação as questões nacionais de interesse público, o que alguns movimentos populares denominam de "projeto de nação". (Scherer-Warren, 2008, p. 14)

A sociedade civil representada pelas forças populares passa então a ter uma maior autonomia em relação ao Estado, desde a esfera local até a global, principalmente por meio de redes de movimentos. Os principais desafios dessas redes são *"o reconhecimento da diversidade de sujeitos sociais e do respectivo pluralismo de ideias"*, *"luta por direitos humanos tratados em sua transversalidade e indivisibilidade"* e *"a promoção da democracia no interior das organizações e nos comitês da esfera pública"*, de acordo com Scherer-Warren (2008, p. 17). Neste cenário de redes de movimentos sociais surge o Levante Popular da Juventude, que traz um novo projeto de nação para o Brasil. No capítulo que segue abordaremos a história de surgimento desse movimento e as principais frentes de atuação em que tem operado.

**CAPÍTULO 3- JUVENTUDE E MILITÂNCIA - O Levante Popular da  
Juventude: breve histórico e frentes de atuação**



*Seguimos o caminho dos povos de todo mundo que lutam por libertação. Não temos tempo para ter medo, e nos fazemos movimento em coletivo. Nossa rebeldia é construída pela indignação frente a tudo que oprime e silencia. Nossa rebeldia é construída com nosso canto, com nossas cores e com nossa alegria.*

Levante Popular da Juventude, 2016

Adolescência e juventude são termos utilizados no Brasil para designar o período correspondente ao intervalo entre a infância e a fase adulta, por vezes são empregados como sinônimos, e em outros momentos é feita uma diferenciação entre eles, muito embora "adolescência" seja mais utilizado pela psicologia para evidenciar os aspectos psíquicos e subjetivos do indivíduo, enquanto "juventude" é mais frequentemente empregado nas teorias sociológicas e históricas para evidenciar os aspectos coletivos. Desta forma, de acordo com Silva e Lopes (2009, p.88), *"a juventude só poderia ser entendida na sua articulação com os processos sociais mais gerais e na sua inserção no conjunto das relações sociais produzidas ao longo da história"*.

Como este último conceito que evidencia os aspectos social e coletivo é o que mais interessa para a nossa discussão, é a respeito dele que iremos nos aprofundar. O movimento social estudado nessa pesquisa é um movimento de juventude, sendo assim, consideramos importante abordar neste capítulo o conceito de juventude e a relação desta com as lutas sociais bem como refletirmos sobre os mitos que se formaram em torno da juventude em alguns momentos da história, sobretudo o *"mito da rebeldia nata"*. Exporemos a seguir a nossa posição sobre as circunstâncias que formam uma juventude contestadora.

### **3.1 Em torno do conceito de juventude**

De acordo com a Organização Mundial da Saúde - OMS (1985), a juventude é o período que corresponde dos 15 aos 24 anos e diz respeito a uma preparação dos indivíduos para a vida adulta em sociedade, muito embora, dependendo do contexto, essa demarcação possa variar para cima ou para baixo, tendo como variação máxima a faixa etária dos 12 aos 35 anos. De acordo com o censo realizados em 2010, pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, a população brasileira entre 15 e 29 anos correspondia a 26,9% da população, ou seja, 52 milhões de habitantes.

Mesmo não havendo um consenso sobre os anos que correspondem à juventude, os debates acerca do conceito de geração têm sido importantes para a discussão, por assumir

um sentido metafórico para a construção social do tempo. As teorias sociológicas concebem que a juventude é resultado das tensões e pressões advindas do contexto social, resultantes do processo de socialização dos indivíduos e construção do papel social, compreendendo a juventude, portanto, como uma categoria social relacionada à ideia de geração.

De acordo com Feixa e Leccardi (2010), há três quadros sociopolíticos onde se desenvolveram as teorias sobre geração. O primeiro momento no qual as teorias se desenvolveram em torno do "revezamento geracional" corresponde aos anos 1920, período entre as duas grandes guerras mundiais. O segundo período corresponde aos anos 1960, marcado pelas teorias em torno do "conflito geracional", dentro da teoria do conflito. O terceiro momento é denominado "sobreposição geracional" e se desenvolve nos estudos após os anos 1990, caracterizando um contexto específico onde os jovens dominam mais que os adultos um novo campo de conhecimento, o das tecnologias digitais.

No século XIX, o positivista Augusto Comte (1998) se preocupou em estipular o tempo necessário para que uma geração substituísse a outra, o que, de acordo com ele, corresponderia a um período de 30 anos. O progresso seria então o equilíbrio entre o novo trazido pelas gerações subsequentes e a estabilidade das gerações anteriores.

Ainda no século XIX, Dilthey (1989) trouxe uma outra visão, de base histórico-romântica sobre o que compreendia a respeito do conceito de geração. De acordo com este autor, uma geração corresponderia a um grupo de pessoas que compartilham simultaneamente experiências históricas comuns, isto considerando que a vida humana é uma temporalidade e deve ser interpretada dentro do contexto do tempo histórico. Portanto, se afasta totalmente do conceito mais matemático formulado por Comte.

No século XX, Mannheim (1952) sugere que o conceito de geração corresponderia ao compartilhamento de experiências do processo histórico que uma juventude de mesma idade e classe vivenciou. O que diferenciaria uma geração de outra, seriam as mudanças sociais, a forma de pensar e de agir de cada um desses grupos, deste modo *"através do conceito de geração, os longos tempos da história são fixados em relação aos tempos da existência humana e entrelaçados com a mudança social"*, de acordo com Feixa e Leccardi (2010 p.190).

Ainda no século XX, Abrams (1982) formulou o conceito de geração relacionando o tempo individual ao tempo social com ênfase nos eventos históricos. Uma geração seria, portanto, um grupo que construiu sua identidade *"a partir de recursos e significados que estão socialmente e historicamente disponíveis"*, de acordo com Feixa e Leccardi (2010,

p.190). Neste sentido, sociologicamente uma geração pode durar alguns anos ou vários séculos, como se percebe nas gerações pré-modernas, pois o que a define não é o tempo biológico mas o significado de um conjunto de eventos históricos, experiências políticas, econômicas e culturais. A geração é, portanto, a sincronização entre o tempo biográfico e o tempo histórico.

Os estudos sobre consciência geracional ganharam destaque principalmente na Itália e trouxeram importantes contribuições por fazerem uma ligação entre o tempo biográfico e o tempo social e por permitirem compreender como a reflexibilidade tem influência nas dinâmicas geracionais e nos processos de mudança social. A consciência geracional permite compreender que existe um passado e um futuro históricos das gerações anteriores e das que ainda virão. Os fenômenos e mudanças sociais podem ser percebidos principalmente na reflexão de mulheres de diferentes gerações pertencentes a uma mesma família (Feixa e Leccardi, 2010). Para as mulheres, o papel social que elas desempenham na sociedade, como mães, esposas, filhas, espaços que ocupam no mercado de trabalho, sofreram transformações significativas em poucas décadas.

De acordo com Cavalcante (1987), as contestações políticas dos jovens em todo o mundo na década de 1960 fez com que se criasse uma expectativa sobre a capacidade revolucionária da juventude, por acreditar que esta, em regra, seria progressista e se oporia à geração anterior por considerá-la conservadora, formulando o pensamento em torno da "geração conflito". Segundo este pensamento, a juventude exerce práticas culturais conflitantes em relação aos adultos na organização social. Nesse conflito de gerações, a reação dos adultos, independente da classe social, é de tentar amenizar o conflito conformando a juventude. Mas, apesar de alguns teóricos defenderem o potencial revolucionário da juventude, a história tem mostrado que movimentos sociais reacionários e conservadores também abarcam a juventude, como aconteceu no caso do fascismo italiano e nazismo alemão e movimentos de direita e extrema-direita no Brasil atualmente.

### **3.2 Juventude e o "mito da rebeldia nata"**

A formação da identidade é realizada dentro de um determinado contexto, pois esse processo envolve, entre outros fatores, o julgamento próprio a partir da opinião do outro (Erickson, 1987). Os indivíduos formam identidades a partir de experiências vivenciadas, aliadas à reflexão e observação em processos de socialização. A partir da segunda metade

do século XX, a juventude ocidental construiu e teve sua identidade construída como "rebelde" e contestatória a partir de vários fatores e mediante diversas situações. Queremos aqui salientar dois desses aspectos, um primeiro cultural e outro mais relacionado a eventos históricos.

A partir de instrumentos da indústria como música, cinema e televisão, vendeu-se a ideia de que a vida deve ser vivida intensamente e a juventude deve ser para sempre. Vários ídolos como o ator James Dean e o cantor Jimi Hendrix morreram antes dos 30 anos e suas imagens foram eternizadas como jovens rebeldes. Filmes que no Brasil tiveram os títulos traduzidos como "Juventude transviada" (*Rebel Without a Cause*, 1955) e "Sem destino" (*Easy Rider*, 1969) marcaram uma geração com a ideia de uma juventude naturalmente rebelde. Como esclarece Dantas Junior (2008, p. 63), *"tal cultura era informal e antinômica: liberação pessoal e liberação social eram a mesma coisa, onde sexo, drogas e rock and roll eram nódulos de enfrentamento do Estado, dos pais, dos vizinhos, da lei"*.

O segundo aspecto se refere à criação dessa identidade e o registro dela na memória social, pelo menos no Ocidente, de que os jovens seriam naturalmente rebeldes, revolucionários e contestadores, aliado a importantes movimentos históricos:

a revolução socialista na China, a guerra da Coreia, a descoberta do totalitarismo e dos massacres no socialismo soviético, as lutas contra o colonialismo no norte da África e na América Latina, principalmente a guerra da Argélia e a revolução cubana na década de 1950, espalharam-se ao longo dos anos 60 com as manifestações de massa contra a guerra no Vietnã, as lutas pelos direitos humanos e igualdade racial nos Estados Unidos, os movimentos estudantis no "maio de 68" na França e na Primavera de Praga. Acenava-se, então, para uma possível "rebelião mundial" com a cara da juventude (Dantas Junior, 2008, p. 67-68).

Além desses, durante os anos de 1960, em vários países em desenvolvimento, como Cuba, Argélia e especificamente no Brasil, os movimentos juvenis de resistência à ditadura, e outros movimentos identitários de raça ou gênero, como também outros ultranacionalistas na Palestina e em Israel, aumentaram a crença de uma identidade revolucionária nem sempre relacionada à classe social, mas à classe de idade.

Pereira (1979) chegou a afirmar que a revolução do século XX estaria sendo realizada pelos estudantes e não pelos operários como outrora. A ideologia dos estudantes não criticava somente um aspecto da sociedade atual, como o socialismo criticou o capitalismo, mas iria além disto, sendo formada pela junção de princípios anarquistas e



socialistas. Arthur Poerner (1968), ao observar os movimentos contra a ditadura brasileira, também ressaltou esse oposicionismo "nato" dos jovens e a capacidade das universidades de formar líderes políticos.

Alguns autores que se dedicaram ao estudo do tema "Juventude e rebeldia/militância/Revolução" destacam aspectos que podem ter contribuído para a formação desse pensamento afirmando que se trata mesmo de uma construção social. De acordo com Cavalcante (1987), essa construção da rebeldia "nata" da juventude, além de ter uma componente histórica, também possui uma componente psicológica, por atribuir à juventude uma rebeldia de origem psicogenética. Se assim o fosse, se os jovens fossem "naturalmente rebeldes", essa natureza estaria presente em toda a história, mesmo em momentos de extrema repressão.

Também é importante mencionar que não é qualquer jovem que apresentou esse perfil no decorrer da história. É relevante referir o contexto social de formação do jovem revolucionário que marcou o século XX, e quando falamos de formação nos referimos ao leque de acesso à tecnologia, à ciência e ao pluralismo político proporcionados pela escolarização e consumo. Os jovens de classes menos favorecidas, em vários contextos, ingressam cedo ao mercado de trabalho e possuem menos acesso a esses elementos que formariam o jovem revolucionário. Chegamos então a categoria "estudante" e principalmente "universitário" para o perfil que encabeçou esses movimentos juvenis no Brasil.

De acordo com Silva (2008), no marxismo, os líderes do Partido Comunista e do estado soviético Lênin e Trotsky também trouxeram contribuições aos debates sobre a identidade revolucionária da juventude. Lênin em um trabalho escrito em 1903 afirma não concordar com essa característica revolucionária nata da juventude, mas acredita que seria necessário alguma concepção socialista para a formação política e ideológica dos estudantes e em 1920 também escreve sobre a importância da juventude para a construção da sociedade comunista. Trotsky em uma pequena nota em 1938 fala sobre a importância da compreensão das leis do desenvolvimento histórico para a construção da Revolução, pois sem essa compreensão o entusiasmo da juventude rapidamente se esfriaria.

Nesse sentido, podemos chegar à conclusão de que os papéis assumidos pela juventude dependem do contexto de cada sociedade e estão condicionados a essas diferentes situações, portanto a rebeldia e contestação não seriam imutáveis ou permanentes, e muito menos inatas. Deste modo, a rebeldia *"mais do que determinações oriundas de fatores biológicos, são consequência do conjunto das relações sociais em que*

*vivem os sujeitos e produto de experiências individuais e coletivas"* (Silva, 2008, p. 272), como também, *"a juventude enquanto fenômeno sociológico não pode ser explicada em termos de um atributo político e ideológico acabado. O comportamento da mesma circunscreve-se a contextos particulares e históricos e, portanto, dialéticos"* (Cavalcante, 1987, p.23), assim, é necessária uma formação política embasada para que uma determinada juventude se desenvolva como contestadora e revolucionária, pois não possui essas características intrínsecas.

Diante do exposto podemos fazer algumas observações. A primeira é que a construção de uma identidade rebelde da juventude tem uma grande componente cultural. A segunda é que os eventos históricos revolucionários encabeçados por jovens foram alvo, tanto a nível nacional, no que diz respeito ao contexto brasileiro, como internacional, esforços para exercer controle social sobre a juventude.

No que diz respeito ao contexto brasileiro, na década de 1960, quando houve um grande afloramento dos movimentos estudantis de resistência à Ditadura Militar, também houve estratégia política para conter a juventude. O Estado tomou para si a tarefa de controlar ideologicamente a juventude secundarista e universitária que se desenvolveu com essa identidade mais rebelde. Para isso o Estado estabeleceu acordos federais com os Estados Unidos.

A juventude que lutava contra o imperialismo norte-americano no Brasil foi reprimida com violência e as estratégias para conter a liberdade de pensamento e expressão, a organização e a ação foram as mais variadas possíveis. As universidades passaram a ser isoladas dos centros das cidades e organizadas arquitetonicamente como *Campi*, os cursos são organizados em centros e estes por sua vez passam a ser separados por área. Deste modo, as grandes distâncias dificultam a aglomeração e ajuntamento de estudantes. As disciplinas funcionando a partir de créditos dificultavam a formação de vínculos e fragmentavam as turmas.

Na década de 1980, Cavalcante (1987) observou que cerca de 20 anos após essa explosão de movimentos juvenis em várias partes do mundo, há um "esfriamento" da rebeldia juvenil e essa geração que outrora se rebelava, passou a ocupar os cargos políticos e burocráticos do sistema capitalista. A imagem do jovem rebelde passou a ser erotizada e utilizada pelo *marketing* para fins do consumismo. A imagem que se construiu internacionalmente da juventude passou então a ser de desinformada, alienada, drogada e apolítica, de acordo com o autor.

Mas, mesmo que nos últimos anos tenha ocorrido esse esfriamento da participação política da juventude, em várias partes do mundo e especificamente no Brasil temos visto um envolvimento de movimentos estudantis e de juventude com os acontecimentos políticos a nível nacional e local, como veremos a seguir.

### **3.3 O Levante Popular da Juventude: do campo político da Via Campesina para a organização da juventude na cidade**

Na década de 1980 há uma grande mercantilização e internacionalização da agricultura, as empresas internacionais passam então a monopolizar a produção de alimentos em todo o mundo. Aos agricultores que antes produziam em pequena escala resta a subcontratação e integração a esse sistema. Além de homogeneizar a produção de alimentos, esse processo também gerou a concentração de terras e o grande processo de migração para as cidades, como também o empobrecimento dessas famílias que antes produziam a partir da terra (Vieira, 2011).

A ideia de fundar uma organização que fosse uma alternativa a essa produção neoliberal de alimentos surgiu na ocasião do II Congresso da *Unión Nacional de Agricultores y Granaderos em Nicaragua* - UNAG, quando líderes de movimentos de agricultores de vários países se reuniram. No ano seguinte, em 1993, na primeira Conferência da Via Campesina em Mons, na Bélgica, a Via Campesina é efetivamente fundada. Nesta ocasião, que contou com a participação de pequenos e médios agricultores e agricultoras de todo o mundo, foram estabelecidas as linhas de trabalho. Entre os seus objetivos está a defesa de uma agricultura sustentável em pequena escala e a promoção de justiça social e solidariedade. Atualmente conta com a participação de 164 organizações de 73 países da África, Ásia, Europa e Américas, representando assim 200 milhões de agricultores em todo o mundo.

A Via Campesina, um movimento popular internacional de massa, defende que os pequenos agricultores, os pescadores e os povos indígenas, que compõem quase a metade da população mundial são capazes de produzir os alimentos necessários ao consumo no planeta e dessa forma parar o processo neoliberal que vem destruindo o meio ambiente, colaborando para o aumento das desigualdades e acúmulo do capital. Há então uma disputa territorial, de um lado representado pela resistência da Via Campesina e de outro pelas empresas multinacionais (Via Campesina, s.d).

De acordo com Vieira (2011, p. 200), entre os temas da luta contra-hegemônica, a Via traz: *“reforma agrária, biodiversidade e recurso genéticos, soberania alimentar, direitos humanos, agricultura camponesa sustentável, migração e trabalhadores rurais, questão de gênero”*, entre outros.

No tocante a questão de gênero, a Via Campesina defende a igualdade de direitos entre homens e mulheres em todos os níveis e evidencia a importância das mulheres no contexto da produção de alimentos, pois de acordo com a *Food and Agriculture Organization* - FAO, 70% da produção de alimentos no mundo é realizada pelas mulheres, mas estas são marginalizadas pelo processo de produção neoliberal.

No que diz respeito a organização, a Via está estruturada de forma horizontal, ou seja, sem hierarquias. O órgão principal é a Conferência Internacional, que ocorre a cada 4 anos, pois é neste evento que são estabelecidas as políticas do movimento e onde são escolhidos os componentes do Comitê Coordenador Internacional. Vale salientar que esse comitê é sempre composto por um representante e uma representante de movimentos distintos de cada uma das oito regiões. Cada região também possui um escritório regional.

No contexto brasileiro a Via Campesina é composta pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST, o Movimento de Mulheres Camponesas -MMC, o Movimento dos Atingidos por Barragens -MAB e o Movimento dos Pequenos Agricultores - MPA. A Comissão Pastoral da Terra - CPT, a Federação dos Estudantes de Agronomia do Brasil - FEAB e a Pastoral da Juventude Rural - PJR são outros movimentos sociais brasileiros que não possuem base camponesa mas estão articulados a Via Campesina internacional. Na Via Campesina Brasil, o MST compõe a comissão da reforma agrária e o MPA compõe a comissão de soberania alimentar.

A partir do conceito de espacialização, que é a mensuração das marcas e lutas no espaço e tempo, Ribeiro e Sobreiro Filho (2012) realizaram um trabalho a partir dos dados do DATALUTA sobre as manifestações pela terra e ocupações de famílias no período que corresponde aos anos 2000 a 2010, no Brasil. Tal estudo revelou uma intensa atividade de lutas pela terra principalmente na região Sul do país, sendo 21 destas ações na cidade de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul.

É nesse campo político da Via Campesina, que a partir da década de 1990 começa a se perceber a necessidade de fortalecer a militância de juventude dos movimentos do campo. No ano de 2005, a Assembleia Nacional da Consulta Popular, um movimento de esquerda que defende um Projeto Popular para o Brasil, estabelece como meta *“organizar a juventude da classe trabalhadora e, em especial, os jovens da periferia urbana”*. Então, é

nesse estado do Brasil, no Rio Grande do Sul, que em 2006 nasce o Levante Popular da Juventude. Inicialmente foi composto por dois quadros da Pastoral da Juventude Rural, um do Movimento dos Trabalhadores Desempregados - MTD, um do MST e um jovem universitário. Os trabalhos iniciais de organização da juventude ocorreram na periferia de Porto Alegre, a partir de encontros para se discutir os problemas da juventude local.

Em fevereiro de 2006 a Via Campesina organiza um encontro que contou com a participação de indígenas de diferentes etnias, quilombolas e camponeses para homenagear o líder Guarani Sepé Tiarujú morto há 250 anos e que é símbolo da resistência indígena contra a colonização europeia no Rio Grande do Sul. Neste mesmo encontro ocorreu um acampamento de jovens que contou com a participação de 700 pessoas de todo o estado, a maioria destes faziam parte do MTD, outras foram resultado das reuniões realizadas na periferia e uma pequena parte era composta de estudantes universitários.

Este acampamento definiu como bandeiras de luta principal a educação, cultura, trabalho e lazer, e, dentre estas, elegeu-se como luta prioritária a democratização do acesso à universidade, por entender que era necessário mudar a composição social da universidade pública a partir de cotas raciais e sociais. Para dar início a essa luta o Levante realiza uma ocupação de um dia na reitoria da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, com a participação de estudantes secundaristas e universitários e também de camponeses.

A partir da tomada de consciência das contradições sociais que os trabalhadores urbanos enfrentavam dentro do ciclo político das cidades, passou-se a perceber a importância de organizar a luta de classes dentro deste contexto. Entre os anos de 2006 e 2008 foi organizado o Programa de Formação Política da Juventude do Campo e da Cidade que percorreu 15 capitais com diversas atividades para a juventude, tais como maracatu, teatro, literatura, entre outras atividades, a partir de uma parceria entre a Juventude da Via Campesina e outros coletivos urbanos.

Nos anos seguintes, o setor de juventude da Consulta Popular, que contava inclusive com a participação de integrantes do Levante no Rio Grande do Sul foi preparando as bases para o processo de nacionalização do Levante, ou seja, o movimento não estaria mais presente apenas no estado do Rio Grande do Sul, mas se expandiria aos demais estados brasileiros. O marco de nacionalização deste movimento foi o 1º Acampamento Nacional do Levante Popular da Juventude, sob o lema: *“Juventude que ousa lutar, constrói o poder popular!”*, que reuniu cerca de 1300 jovens de 15 estados brasileiros na cidade de Santa Cruz do Sul, no Rio Grande do Sul em 2012.



**Figura 1:** 1º Acampamento Nacional do Levante Popular da Juventude em Santa Cruz do Sul- RS

Fonte:

<https://jamacarteclube.wordpress.com/2012/02/11/1o-acampamento-nacional-do-levante-popular-da-juventude>



**Figura 2:** 1º Acampamento Nacional do Levante Popular da Juventude em Santa Cruz do Sul- RS

Fonte:

<https://jamacarteclube.wordpress.com/2012/02/11/1o-acampamento-nacional-do-levante->

Na carta compromisso<sup>2</sup> lançada neste evento, o movimento estabelece como meta a construção de um Projeto Popular para o Brasil, contrário ao projeto capitalista, por entender que este cria relações de exploração e exclusão no país. Esta carta também estabelece como lutas a busca por democracia popular, soberania, solidariedade, educação, transporte e acesso a cultura e ao lazer, como também a luta contra machismo, racismo, LGBTfobia e o trabalho precarizado (Levante Popular da Juventude, 2012).

Ainda em 2012, inspirado em manifestações de países vizinhos como Chile e Argentina, o movimento ganha visibilidade nacional após realizar simultaneamente em 7 estados brasileiros, escrachos<sup>3</sup> aos torturadores da Ditadura Militar Brasileira, relatando a impunidade e exigindo Memória, Verdade e Justiça. Um mês após estas atividades é instalada no Brasil a Comissão Nacional da Verdade, que consiste em uma tentativa de recuperar a memória histórica dos que tiveram seus direitos humanos violados no período de autoritarismo do Estado, principalmente entre os anos de 1948 a 1988. Por estas atividades o movimento é indicado ao Prêmio Nacional de Direitos Humanos.

<sup>2</sup> Disponível em Anexo 2

<sup>3</sup> No Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa: “escracho” significa “admoestação feita de maneira ultrajante”, sendo que “escrachar” é sinônimo de “desmoralizar alguém revelando os seus desígnios ocultos” e aquele que é “escrachado” é “exposto ao conhecimento de todos; desmascarado; repreendido de maneira ultrajante”.

Nas imagens a seguir, os partícipes expõem nomes de torturadores e os locais onde estes residem como uma forma de reivindicar socialmente a realização de justiça:



**Figura 3:** Escracho em Belo Horizonte- MG

Fonte: <https://levantedajuventudemg.wordpress.com/2014/04/01/escrachamos-o-coronel-pedro-ivo-dos-santos-vasconcelos-2/>



**Figura 4:** Escracho na Vila da Independência em São Paulo - SP

Fonte: <http://www.cutsp.org.br/mais-noticias/3517/juventude-faz-escracho-contra-o-torturador-calandra-em-sao-paulo>



**Figura 5:** Escracho na Zona Sul do Rio de Janeiro - RJ

Fonte: <https://levanterj.wordpress.com/2012/05/>

Além dos escrachos, o Levante foi influenciado por outros movimentos populares da América Latina no que diz respeito a sua própria identidade no tocante à forma de se manifestar pois utiliza música, teatro e batucada em seus atos. Além da influência Latina em sua identidade, o movimento também foi influenciado pela Via Campesina e pela Consulta Popular, no que diz respeito ao seu projeto político. A maneira de formar



politicamente os seus integrantes, com base no acompanhamento individual e na vivência, foi influenciado pelas Pastorais da Juventude (Levante Popular da Juventude, 2016).

Entre os anos de 2012 e 2014 o movimento organizou vários atos e demais experiências de lutas que contribuíram para a sua consolidação. Durante esse período também realizaram vários acampamentos estaduais. Em 2014 ocorreu o 2º Acampamento Nacional, na cidade de Cotia/SP, que contou com a participação de 3000 jovens sob o lema “*Ousar lutar, organizando a juventude pro projeto popular!*”.

Hoje, o movimento está presente em quase todos os estados brasileiros, atuando nas frentes campesina, estudantil e territorial e tem como tripé a organização, formação e luta. Possui três setores: negros e negras; diversidade sexual e de gênero; mulheres. Está organizado a partir de instâncias nacional, estadual e municipal, a partir de células em bairros de periferia e em escolas secundaristas e universidades, por exemplo. Promove ações de formação a partir de acampamentos nacionais e estaduais e diversos cursos e escolas de formação sobre a realidade política e econômica brasileira. Possui *sites* e *blogs* na *internet*, bem como contas no *Facebook*, e neste último mantém tanto um perfil nacional como perfis de vários estados onde o Movimento está presente.

A seguir apresentaremos uma caracterização de como o Levante Popular da Juventude tem utilizado as redes sociais. Os dados que apresentaremos a seguir trazem a quantidade de postagens no *blog* do movimento nos últimos três anos, o tipo de postagem e as temáticas. Essas informações nos permitem aprofundar o conhecimento a respeito do movimento, das suas causas e lutas e dos seus modos de organização. Permite-nos também inserir este movimento na tradição da mídia alternativa de base do Brasil, que democratiza o poder sobre a informação.

### **3.4 "A juventude do projeto popular": o Levante na *internet***

Em uma palestra proferida no âmbito do *Technology, Entertainment, Design* - TED, a escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie confronta seus espectadores sobre o perigo de se ter uma única história sobre uma pessoa, um povo ou outras situações em que isto possa ser replicado. Segundo a escritora, uma forma de se construir a história de um povo é esta: “*mostre a um povo uma única coisa repetidamente e será o que eles se tornarão*”.

Na ocasião da palestra, Adichie (2009) reflete que é impossível falar sobre uma única história contada sem falar sobre poder:



Assim como nossos mundos políticos e econômicos, histórias também são construídas pelo princípio do poder. Como são contadas, quem as conta e quantas histórias são contadas, tudo é realmente dependente do poder. [...] Poder é a habilidade de não só contar a história de uma outra pessoa, mas de fazê-la a história definitiva daquela pessoa. (Adichie, 2009, em trecho da palestra TED)

Segundo Foucault (2007), os discursos permeiam as relações de poder pois são selecionados, organizados e controlados nas nossas sociedades através das instituições, visando a instauração de "verdades". Nesse contexto, o acesso à expressão, incluindo o relato da história, seja própria ou de outrem, é sinônimo de poder.

É fato que os grandes meios de comunicação são detentores de informações e são capazes de produzir verdades sobre a sociedade, moldando crenças e paradigmas sobre ela, explicitando a função dos meios de comunicação, muito para além de pedagógica ao não apenas centralizar informação e gerar conhecimento, mas também moldar a história conforme os interesses que os guiam.

Oliveira *et. al.* (2005) afirmam que de acordo com o relatório “*Donos da mídia*” produzido pelo Instituto de Estudos e Pesquisa sobre Comunicação, a mídia brasileira é controlada por seis redes privadas nacionais que administravam na época do estudo 667 veículos de comunicação, incluindo emissoras de rádio e TV e jornais diários, atingindo 87% dos domicílios em 98% dos municípios do país na época do estudo. As autoras também ressaltam que os meios de comunicação ainda dominam grande parte do tempo de lazer da vida cotidiana brasileira, norteando opiniões políticas e comportamentais, modelando a identidade dos sujeitos não somente pela mídia impressa – jornais e revistas –, mas sobretudo através de um sistema que abrange rádio, cinema, televisão, música, enfim, toda uma cultura de imagem e som que explora os sentidos.

Segundo Haubrich (2015), as mídias alternativas brasileiras tais como rádio, televisão e jornal impresso, a partir da segunda metade do século XIX, e também internet a partir do século XXI, se apresentam historicamente como um discurso oposto à mídia dominante, representando interesses de classes populares e grupos de base em contraposição aos interesses das elites defendidos pela mídia dominante. Esse processo polarizado de discursos tem ocorrido ao longo da história atrelado sempre a um contexto de forte concentração da propriedade dos meios de comunicação, onde a mídia alternativa age em contrapartida buscando expandir a possibilidade de expressão baseada em discursos com um potencial de transformação. Entre a metade do século XIX e meados do

século XX, a mídia alternativa esteve vinculada fundamentalmente aos ambientes operários, primeiro aos anarquistas e depois aos comunistas.

A concentração do poder midiático por poucas empresas familiares no Brasil teve evidência na década de 1960, período de regime militar ditatorial, quando os interesses comerciais, industriais e políticos predominaram sobre os interesses das comunidades (Duarte, 2002). O golpe militar de 1964, com a tomada do poder e instalação da ditadura alterou a dinâmica política atingindo também a caracterização e as práticas da mídia alternativa do país. A partir do início da década de 1970 surgiram jornais que se colocavam contra a Ditadura, a exemplo de *O Pasquim*, *Opinião* e *Bondinho*, dentre outros apresentados por Strelow (2008).

Segundo o portal *Memórias da Ditadura* (2017), muitos jornalistas que não queriam trabalhar para os grandes jornais comerciais, se organizaram para fundar pequenos jornais com matérias que iam do humor contra o regime à análise política aprofundada. Esse movimento se tornou incontrolável em poucos anos chegando a existir centenas de jornais, pelos menos 150 mais representativos, que se espalharam por todo o país, desde as metrópoles até os seringais do Acre. Podiam também ser contados às centenas os jornais, revistas, boletins, panfletos, cartazes, produzidos por exilados e seus apoiantes em países como França, Itália, Portugal, Estados Unidos.

Mas a forte perseguição política oficial e não oficial provocou uma crise na mídia alternativa da época, manifesta por ações como a censura, a prisão e "desaparecimento" de jornalistas, e o incêndio de bancas de jornais que comercializavam esses veículos alternativos.

O regime militar também usou de pressão econômica a órgãos e empresas que não aderiram ao regime militar. A exemplo disso, a TV Excelsior que pertencia ao grupo industrial nacional Simonsen, e que era a TV de maior audiência no país na época, foi fechada por apoiar o governo do então presidente João Goulart. Seus equipamentos e instalações foram entregues à nascente Rede Globo que, apoiada por capital norte-americano e por farta publicidade oficial do regime militar, tornou-se a principal porta-voz da ditadura (Memórias da Ditadura, 2017).

Como herança desse período histórico do Brasil, a mídia alternativa se reinventou diante do crescimento dos movimentos populares de base, enraizados nas comunidades ou em pequenos grupos sociais (Haubrich, 2015). Após o período de predominância de jornais com características de bases populares, surge na década de 1990 uma nova formatação da mídia alternativa tendo como protagonista a mídia comunitária.

Seus principais instrumentos foram as televisões regionais, e rádios *Amplitude Modulation* - AM e *Frequency Modulation* - FM que se apresentaram com uma ênfase na expressão identitária ao se regionalizarem e se caracterizaram como uma alternativa para a (re)construção das identidades sociais criadas e multiplicadas pelos meios de comunicação, além de democratizar um pouco mais o poder sobre a informação.

Desde a década de 2000, a *internet*, e as respectivas inovações inerentes a ela tem transformado a manipulação e disseminação de informação, bem como a comunicação e as interações sociais. Nesse contexto, as mídias alternativas também passaram por fortes processos de transformação com o advento deste meio de comunicação. O Brasil é um grande consumidor de *internet* e a dinâmica da rede abre novas perspectivas para a mídia alternativa e para a comunicação.

Uma vez que a *internet* torna-se um meio importante de comunicação e organização da sociedade, é esperado que os movimentos sociais também lancem mão dela para atuar, informar, recrutar e organizar. A comunicação de valores e a mobilização em torno de significados tornam-se fundamentais num contexto onde se pode fazê-lo quase instantaneamente atingindo-se vários níveis sensoriais pelo uso de textos, imagens, áudios e vídeos; editados ou não, em tempo real ou gravados, dentre outros recursos. Pelo seu baixo custo, facilidade de operacionalização e poder de distribuição, os movimentos sociais podem divulgar e defender na rede suas ideias à sociedade em âmbito local, nacional e global (Góes, 2007).

Nos recentes anos de 2013 a 2017 os acontecimentos políticos do Brasil foram marcados por manifestações em redes sociais da *internet*, mas também por manifestações públicas nas ruas, sendo muitas delas mobilizadas exatamente pelas redes sociais, por *blogs* e *sites* de movimentos.

A exemplo dessas manifestações podemos citar as promovidas pelo Movimento Passe Livre - MPL que, apesar de ter sido constituído numa plenária realizada em janeiro de 2005 no Fórum Social Mundial em Porto Alegre, teve seu auge de manifestações e exposição na mídia convencional após o quarto grande ato manifestativo de 2013, ocorrido em 13 de junho daquele ano, quando um jornalista perdeu a visão de um olho após ser atingido com uma bala de borracha disparada pela polícia. Mesmo auto caracterizando-se sem liderança definida, o MPL atraiu na ocasião milhares de pessoas às ruas brasileiras em várias cidades simultaneamente (Bernardini & Gobbi, 2013).

O povo conhecido mundialmente por ir às ruas para festejar, voltou às ruas para manifestar-se por outras causas após cerca de 30 anos das Diretas já, que pediam eleições

presidenciais diretas pelo povo, e cerca de 20 anos depois dos pedidos de *impeachment* do ex-presidente Fernando Collor de Melo em meados de 1992. As manifestações desses últimos anos relacionam-se a vários temas do cenário político, social e econômico do país, variando desde a falta de investimentos e outras políticas de saúde e educação, bem como o aumento das taxas dos transportes públicos, os gastos exagerados com a Copa do Mundo de Futebol, até os escândalos de corrupção político-empresariais, o apoio ou a rejeição quanto ao *impeachment* da Presidente Dilma Rousseff, às formas de investigação da Polícia Federal e da Justiça Federal, reformas trabalhista e previdenciária, dentre outros.

Nesse contexto, a mídia alternativa tem seu papel no desafio de uma cobertura informacional desses eventos, tanto na mobilização como na disseminação dos fatos à população, como bem destaca o site Jornalismo B (2017). Isso inclui a diversificação de visões sobre os fatos, mas também a possibilidade de múltiplas e relativas verdades. Como bem coloca Dimantas (2010), a *internet* subverteu a ordem instituída quando o controle da informação, eterno sinônimo de poder, pulverizou-se em pequenas redes de relacionamentos: *blogues*, *twitters* e similares.

A Levante Popular da Juventude também lança mão da mídia alternativa, sendo esta uma das suas principais ferramentas de ação, mobilização, formação e informação. O movimento tem utilizado as redes sociais, tanto para divulgação própria, apresentando as suas reivindicações e suas ações, como também para informar sobre acontecimentos no campo político e social, bem como a sua posição a respeito destes fatos.



**Figura 6:** Página inicial do *site* do Levante Popular da Juventude acessado em 09 de março de 2017

Fonte: levante.org.br



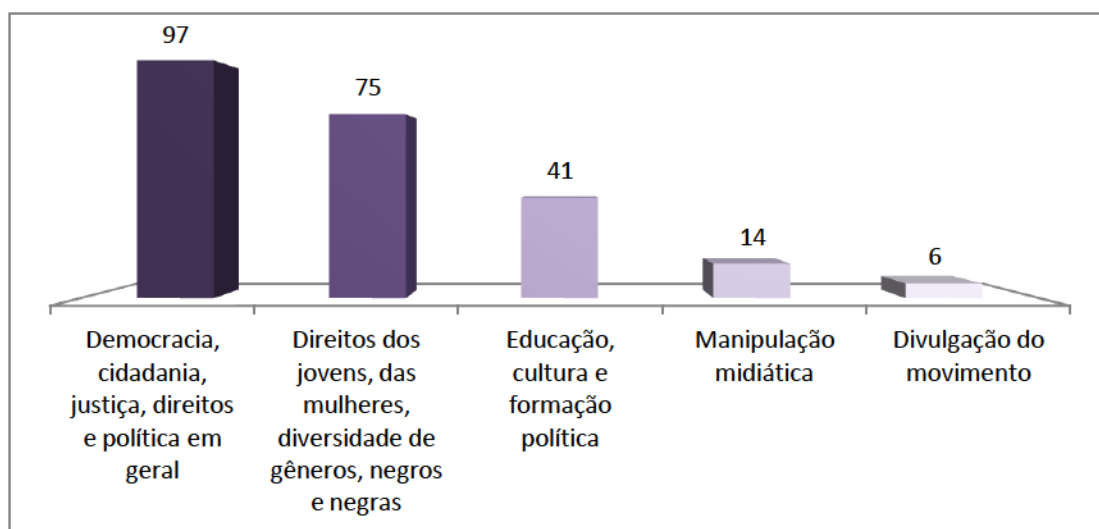
Figura 7: Página inicial do *blog* do Levante Popular da Juventude acessado em 09 de março de 2017

Fonte: levantepopulardajuventude.blogspot.pt

Com o objetivo de conhecer e caracterizar o movimento a partir do tipo de conteúdo que divulga, como divulga e da maneira como se posiciona frente a isso, fizemos uma busca na seção de notícias do *site* do Levante Popular da Juventude no período de novembro de 2013 a novembro de 2016 e identificamos 233 postagens distribuídas da seguinte forma: 1 artigo em 2013, 10 postagens em 2014, 124 no ano de 2015 e 98 postagens até novembro de 2016. Essa distribuição está ilustrada pela Figura 8.

Essas 233 postagens são de natureza diversa, pelo que decidimos classificá-las em 3 grupos: artigos que informam sobre acontecimentos a nível nacional e internacional (somando 148 postagens), artigos que informam sobre as ações do movimento (somando 50 postagens) e artigos referentes a divulgação de ações de formação, tanto realizadas pelo movimento, como também outras em que representantes do movimento estiveram presentes (somando 35 postagens).

Também verificamos a temática de cada postagem e as classificamos de acordo com as seguintes tipologias: a) Democracia, cidadania, justiça, direitos e política em geral; b) Direitos dos jovens, direitos das mulheres, diversidade de gênero, negros e negras; c) Educação, cultura e formação política; d) Manipulação midiática; e e) Divulgação do movimento.



**Figura 8:** Temática das postagens no site do Levante Popular da Juventude no período de novembro de 2013 a novembro de 2016

Atribuímos o nome "*Democracia, cidadania, justiça, direitos e política em geral*" ao primeiro grupo de postagens, e também o maior, onde o movimento divulga informações variadas e deixa claro o seu posicionamento diante delas. Entre os principais conteúdos dessas postagens podemos citar: cobrança de punição aos torturadores da ditadura; denúncia e posicionamento contra a privatização da Petrobrás e da Caixa Econômica Federal; contra o aumento de passagens em transportes públicos; divulgação de escrachos a algumas figuras públicas da política brasileira como Gilmar Mendes; Jair Bolsonaro, Michel Temer, entre outros; nota pública contra casos de homofobia; notas a favor de projetos populares para a saúde e educação; divulgação de atos sobre os escândalos de corrupção, principalmente envolvendo o presidente da Câmara Federal (à época), o deputado Eduardo Cunha; notas de apoio a manifestações de alguns movimentos sociais em todo o Brasil, como o MST; notas informativas, de opinião e de divulgação de atos contra o processo de *impeachment* da ex- presidente Dilma Rousseff; posicionamentos políticos a respeito de outros governos da América Latina.

O segundo maior grupo de postagens que denominamos "*Direitos dos jovens, direitos das mulheres, diversidade de gênero, negros e negras*" traz um conteúdo mais específico em relação ao grupo de postagens anterior, apesar de também retratar os temas de democracia, cidadania, justiça e direitos, os grupos sociais enfatizados nesse conjunto de postagens são os mesmos a partir dos quais o Levante organiza os seus setores, a saber: "mulheres", "diversidade sexual e de gênero" e "negras e negros". As postagens nesse grupos se referem principalmente a: direitos dos jovens em geral; liberdade de protesto e

denúncia de tratamento violento da polícia contra manifestantes e consequente prisão desses manifestantes; contra a redução da maior idade penal; notas de apoio a movimentos de mulheres, entre outros assuntos.

No terceiro grupo que denominamos de "*Educação, cultura e formação política*", o movimento divulga e convida para eventos formativos oferecidos por ele ou por algumas outras instituições, como universidades, por exemplo. Nesse grupo de postagens também inserimos publicações de caráter mais formativo. Entre os principais temas desses textos formativos podemos citar: políticas a favor da juventude, qualidade na educação básica e na educação superior e notícias referentes a cortes de verbas nessa área e convocação para a votação em um plebiscito em relação a Constituinte Exclusiva e Soberana do Sistema Político que consiste em uma reforma do sistema político brasileiro com a participação popular.

O quarto grupo que denominamos de "*Manipulação midiática*" diz respeito a divulgação de notas informativas e escrachos realizados pelo movimento principalmente contra emissora de televisão Rede Globo, tanto pelo papel de apoio que essa emissora teve na Ditadura Militar, como pela maneira que manipula as notícias a respeito dos eventos políticos nacionais atuais, principalmente no que se refere a Operação Lava-Jato e ao processo de *impeachment* da ex-presidente Dilma Rousseff.

O quinto grupo que denominamos de "*Divulgação do movimento*" diz respeito a postagens sobre o próprio movimento, onde são apresentadas as lutas do movimento e há convites para que os leitores se juntem à organização. Em outras categorias de postagens também há publicações de divulgação de ações do movimento, mas essas outras relacionam as ações do movimento às demais situações. As contidas nesse último grupo são exclusivamente sobre o movimento estudado.

Gostaríamos de fazer uma breve observação, que poderá ser melhor desenvolvida em estudos futuros, sobre o potencial formador de sujeitos sociais contemporâneos a partir do uso das mais variadas mídias. De acordo com Fischer (2002) a *cibercultura* e o *ciberespaço* produzem imagens e significações que cumprem funções educativas sobre os sujeitos, ensinando-lhes modos de ser nas culturas das quais fazem parte. Deste modo, as mídias alternativas utilizadas pelo Levante têm desempenhado uma importante função educativa ao dar conta de notícias numa perspectiva diferente da noticiada pelos meios de comunicação dominantes.

Os grupos sociais em evidência no título que abre o próximo tópico, e a quem atribuímos uma categoria de publicações específicas, correspondem aos setores a partir dos



quais o Levante Popular da Juventude organiza as suas ações. Traremos a seguir uma breve contextualização com alguns dados que demonstram situações de injustiça e exclusão social a que esses grupos são submetidos na realidade atual do Brasil. Essas informações nos permitem compreender a necessidade de algumas das transformações sociais que o movimento objetiva alcançar. Queremos também evidenciar, como será demonstrado, que ao referirmos determinados dados ou ao descrevermos determinadas situações, haverá interseção entre alguns desses grupos.

### **3.5 "Negras e negros", "mulheres" e "diversidade sexual e igualdade de gênero" na realidade brasileira: setores a partir dos quais o LPJ organiza as suas ações**

A exclusão social caracteriza um processo de afastamento ou privação social a que determinados grupos sociais ou indivíduos são submetidos. A marginalização social causada por esse processo faz com que esses indivíduos tenham direitos básicos de cidadania negados, pois "*a exclusão é a negação da cidadania*", de acordo com Sposati (1998, p.3). A natureza da exclusão pode ser financeira, cultural, religiosa, sexual, ou até por escolhas de vida não habituais. Entre os grupos sociais excluídos nas sociedades ocidentais em geral podemos citar: negros, pobres, homossexuais, minorias étnicas, pessoas portadoras de deficiência, entre outros grupos.

Começaremos por expor algumas informações que demonstram situação de exclusão e injustiça social a que as "negras e negros" no Brasil são submetidos. Esse grupo étnico, juntamente com o indígena e europeu, desempenha importante papel na constituição da população brasileira. Os negros estão presentes desde que o país era uma colônia, período em que foram trazidos pelos colonizadores para servirem de mão-de-obra, inicialmente, nas fazendas de cana-de-açúcar no litoral nordestino do país, estendendo-se posteriormente à mineração e demais atividades agrícolas.

Hoje, os brasileiros que se consideram "pretos" ou "pardos", compondo a categoria "negros" – pois o censo utiliza critério auto declarativo, corresponde à maioria da população, ou seja, 54% do total de habitantes do país, de acordo com a Síntese de Indicadores Sociais (SIS) apresentado em 2015 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2015).

Os dados obtidos pelo IBGE também trazem informações sobre a distribuição de renda no país, que possui uma concentração significativa. Em 2014, os 40% mais pobres detinham apenas 13,3% da renda do país. No que se refere especificamente a situação



socioeconômica dos negros, em 2004 esse grupo étnico correspondia a apenas 12,4% da parcela de 1% mais rica do país. Por outro lado, a parcela dos 10% mais pobres, com renda média mensal de apenas 130 reais por pessoa na família, era composta, em sua maior parte, por negros. Os números demonstram uma relação incontestável entre a cor da pele e a pobreza no Brasil.

Os brasileiros negros também são as maiores vítimas no que diz respeito a violência. De acordo com o Mapa da Violência 2012, apresentado por Waiselfisz (2012), o número de homicídios entre a população negra em 2010 foi de 34.983 e de pessoas brancas 14.047. No tocante a população jovem, o número de homicídios nesse mesmo ano entre negros foi de 19.840, e entre brancos foi de 6.503.

A respeito dos salários, o Ministério do Trabalho divulgou informações obtidas pela pesquisa *Características do Emprego Formal da Relação Anual de Informações Sociais* sobre a diferença salarial entre brancos e negros no país em todos os níveis de escolaridade e, curiosamente, quanto maior o nível de escolaridade das pessoas negras, maior a diferença salarial em relação às pessoas brancas.

De acordo com essa pesquisa, a média salarial de brancos analfabetos é de 1.249,35 reais, enquanto para negros é de 1.144,48 reais. Os negros que possuem ensino fundamental ganham 10% a menos que os brancos. No que diz respeito às pessoas com ensino superior, os brancos ganham 47% a mais que os negros.

Em relação às mulheres, o IBGE realizou uma estimativa sobre o número de mulheres entre 18 e 49 anos que já abortaram ao menos uma vez na vida e constatou que esse número chega a mais de 1 milhão. Os dados não revelam, no entanto, as condições desses abortos, se espontâneos ou provocados, já que a legislação atual prevê pena de até 3 anos para as mulheres que abortam propositalmente. O Instituto também prevê que esse número pode ser muito maior pois as mulheres temem revelar já terem cometido aborto por medo de punição. O aborto só não é considerado crime no país em três situações: em casos de estupro, quando a gravidez oferece demasiado risco para a saúde da mulher ou quando o feto é anencéfalo.

O estudo realizado pelo IBGE revela ainda outros dados: 93% das mulheres que declaram terem abortado são da zona urbana e apenas 7% da zona rural, 36% são brancas e 59% são negras, mais de 40% dessas mulheres não possuem o ensino médio completo e a maioria se encontra na região nordeste do país. Um outro estudo realizado pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro - UERJ revelou que em 2013 houve mais de 150

mil casos de mulheres internadas por complicações em abortos induzidos no Brasil (Abrantes, 2015).

Ainda sobre as mulheres, mas não mais enfatizando o recorte de etnia, várias transformações demográficas, culturais e sociais que vêm ocorrendo no Brasil e no mundo desde a década de 1970 têm afetado as mulheres e as famílias brasileiras, tais como: a intensa queda da fecundidade que reduziu o número de filhos por mulher, sobretudo nas cidades e nas regiões mais desenvolvidas do país; a expansão da escolaridade e o acesso às universidades; e as transformações nos padrões culturais e nos valores relativos ao papel social da mulher (Bruschini, 1998).

Nas últimas 3 décadas a população brasileira com mais de 10 anos de idade se mostra com maior número de mulheres do que de homens. A população cresceu de cerca de 113 milhões em 1991 para cerca de 162 milhões em 2010 e a distribuição da população por gênero apresentou mudanças ínfimas. Segundo o IBGE (2017), a proporção da população com 25 anos com formação de nível superior em 2010 era de 12,5% de mulheres e de 9,95% de homens. Entretanto, as desigualdades entre gêneros no Brasil e no mundo prevalecem desfavorecendo as mulheres.

A exemplo disso, a proporção de pessoas não economicamente ativas em 1991 era composta por 29% de homens e 71% de mulheres. Em 2010, esses percentuais mudaram para 38% de homens e 62% de mulheres (IBGE, 2017). Apesar da diminuição dessa discrepância no intervalo desses 20 anos, as mulheres ainda participam menos do mercado de trabalho. Os números dos últimos censos brasileiros ainda retratam que em 2010 cerca de 42,5 milhões de mulheres estavam não economicamente ativas, enquanto seriam cerca de 26 milhões os homens nessa mesma situação (IBGE, 2017).

Segundo Bruschini (1998), a mulher está sempre em desvantagem no mercado de trabalho devido a algumas continuidades que se alastram historicamente e que dificultam a dedicação das mulheres ao trabalho ou fazem com que sejam consideradas trabalhadoras de segunda categoria em determinados contextos. Nesse sentido pode-se citar o fato das mulheres ainda serem as principais responsáveis pelas atividades domésticas e criação e acompanhamento dos filhos, caracterizando uma sobrecarga para aquelas que também realizam atividades econômicas.

Segundo o Observatório de Igualdade de Gênero da América Latina e do Caribe (OIG, 2017), em 2012, no que tange ao tempo médio semanal destinado ao trabalho remunerado e não remunerado da população brasileira acima de 15 anos, as mulheres despendiam em média 19,9 horas semanais de trabalho remunerado e uma média de 23,6

horas semanais de trabalho não remunerado. Já os homens gastavam em média 37 horas semanais de trabalho remunerado e apenas 5,9 horas semanais de trabalho não remunerado. Isso não representa apenas uma configuração social de papéis, mas também aponta a concentração do poder de renda por gênero.

Em relação à distribuição da população em atividades por nível de produtividade, a maioria das mulheres está alocada em ocupações de baixa produtividade somando 77,7%, contrastando com 52,5% de homens nessa categoria que é composta por atividades mais penosas e de menores perspectivas de carreira da agricultura, comércio e serviços. No que diz respeito a renda, os dados da *Síntese de Indicadores Sociais* do IBGE revelaram que em 2015 as mulheres possuíram uma renda anual 24% menor que as dos homens naquele mesmo ano. No que diz respeito aos salários, as mulheres também recebem menos que os homens e a diferença é maior em cargos de gerência ou direção, onde elas recebem 68% comparado-se o valor total que eles ganham para desempenhar as mesmas funções.

Em relação às esferas de poder, tanto a porcentagem de mulheres nos gabinetes ministeriais do Brasil, como a porcentagem de ministras na suprema corte brasileira, eram de 18,2% em 2014, sendo este o 5º ano do governo sob a presidência de uma mulher no país (OIG, 2017). Em escalas mais locais, o número de mulheres eleitas nas eleições de 2016 para governarem cidades como prefeitas também esteve em cerca de 11,57% dos 5668 municípios brasileiros. Nas câmaras de vereadores municipais as mulheres também são minoria, encontrando-se realidade oposta a isso em apenas 24 municípios brasileiros; apesar da maioria do eleitorado do país (52,3%) ser feminino, de acordo com o Tribunal Superior Eleitoral (TSE, 2017).

A violência também atinge as mulheres brasileiras de forma significativa. O *Mapa da Violência 2015* (Waiselfisz, 2015), apontou que em 2013 o Brasil apresentou a 5ª maior taxa de homicídios contra mulheres num *ranking* de 83 países do mundo, sendo de 4,8 vítimas para cada 100 mil habitantes, totalizando 4.762 mulheres mortas todos os anos. Esse número corresponde a média de 13 mulheres assassinadas por dia no país. O mapa também aponta que as mulheres negras e pobres são maiores vítimas de homicídios no país, tendo o maior número de vítimas na faixa etária entre os 18 e os 30 anos. Outras formas de violência também são apontadas como violência física, psicológica, sexual, tortura e negligência, tendo a população feminina como alvo.

Por último, queremos trazer alguns dados e informações a respeito do tema "diversidade sexual e de gênero" e o contexto atual da população representada pelo movimento *Lesbian, Gay, Bisexual, Transgender* - LGBT no Brasil. O termo Diversidade

Sexual e de Gênero - DSG é utilizado para referir-se a toda a diversidade sexual, orientações sexuais e identidades de gênero.

O grupo social composto por lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros/transexuais e intersexuais é alvo de inúmeras violações de direitos humanos em todo o mundo e um dos grupos que mais sofre discriminação e violência no Brasil, país onde uma pessoa LGBT é morta a cada 27 horas, em média. Em 2015 os meios de comunicação noticiaram 318 mortes por homofobia, de acordo com a organização Grupo Gay da Bahia. As travestis e as transexuais são as maiores vítimas de crime de homofobia, mais da metade de assassinatos de transexuais no mundo ocorre no Brasil, de acordo com dados da *Transgender Europe* (Cunha, 2016).

De acordo com o IBGE, em 2011 havia 67 mil casais homoafetivos morando juntos. Esse número pode ser ainda maior pois muitas pessoas não se declaram homossexuais nas pesquisas. Apesar de avanços na visibilidade dada à causa LGBT, demonstrada através da Parada Gay em São Paulo, que ocorre anualmente, e é a maior do mundo, e apesar de empresas retratarem em propagandas outros arranjos familiares que não só o heteroafetivo, o país ainda está longe de superar o preconceito e a violência contra esse grupo social. Muitos casais homoafetivos sofrem preconceito e discriminação em lugares públicos como bares e restaurantes e em outros ambientes sociais como escola e trabalho (Cunha, 2016).

Como dissemos no início desse tópico, quando analisamos a situação de injustiça social à qual esses grupos – negros e negras, mulheres e comunidade LGBT – estão propensos, a interseção entre eles potencializa essas situações. Pensemos por exemplo em como as mulheres estão mais propensas a violência e a outras formas de injustiça como as relacionadas ao trabalho, onde as mulheres receberem salário menor que um homem ao desempenharem a mesma função. Mas se essa mulher for negra, as situações de injustiça são ainda maiores pois a essa situação de injustiça é adicionado também o racismo.

Ainda para ilustrar a potencialidade de injustiça social da interseção entre esses grupos, podemos voltar o olhar para as questões relacionadas à população LGBT. Como vimos, esse grupo enfrenta várias situações de injustiça social caracterizadas por atitudes de discriminação nos ambientes que frequenta, mas se essa pessoa for transexual, negra e moradora de periferia, provavelmente estará muito mais vulnerável a situações de injustiça social do que se for transexual, branca e de classe social mais abastada.

Estas situações que descrevemos nos dois parágrafos anteriores nos fazem pensar sobre as lutas que têm por base questões de identidade (que caracterizam os Novos

Movimentos Sociais) – ser mulher, ser negra/negro, ser lésbica/gay/bissexual/transsexual e a indissociabilidade dessas questões com a luta de classes (que caracterizam os movimentos de matriz marxista).

Como já abordamos no capítulo 2, o paradigma latino-americano construído para explicar os movimentos sociais nesse continente está situado próximo ao paradigma europeu marxista-gramscista que tem por base a análise estrutural macro das questões sociais em articulação com as categorias micro – como solidariedade e identidade, trazidas pela teoria dos Novos Movimentos Sociais.

Neste sentido, as carências e demandas do Levante Popular da Juventude são de ordem simbólica mas não dissociadas das de ordem material, pois, como dissemos, as lutas por igualdade de direitos das mulheres, negras/negros e da comunidade LGBT não podem ser separadas das questões de injustiça de natureza econômica



**CAPÍTULO 4- O LEVANTE POPULAR DA JUVENTUDE COMO  
ESPAÇO DE CONSTRUÇÃO DE SABERES E DE VIVÊNCIA E  
PRÁTICA DE VALORES**





*A educação visa à libertação, à transformação radical da realidade, para melhorá-la, para torná-la mais humana, para permitir que os homens e as mulheres sejam reconhecidos como sujeitos da sua história e não como objetos.*

Moacir Gadotti, 1999

Os movimentos sociais desempenham um importante papel na constituição de sujeitos sociopolíticos e são espaços onde ocorrem saberes e práticas de educação popular. A atenção que dedicamos a formação desse sujeito sociopolítico se deve ao importante papel que estes exercem nas transformações sociais e culturais que se fazem necessárias para que alcancemos uma sociedade mais justa e igualitária.

A formação desse sujeito consciente de sua história e do seu tempo, que se reconhece enquanto pertencente a uma determinada classe social, a uma etnia e a um gênero, pressupõe uma educação que resulte em mudança de comportamentos e atitudes, ou seja, na interiorização de novos valores que gerem novas práticas.

Esse processo de conscientização ocorre coletivamente e é contextualizado, pois implica em um processo *"transformador, que vislumbra, de um lado, mudanças estruturais que venham a promover os direitos de uma cidadania plena, isto é, a justiça social, a igualdade, a liberdade, fraternidade, solidariedade, etc."* (Gohn, 2013, p. 41).

De acordo com Neves (2014, p.125), *"no desenrolar do processo reivindicativo, os sujeitos partícipes, vão construindo experiências que são educativas na perspectiva em que os permitem tecer outras leituras da sua realidade social e histórica, bem como compreender os seus direitos, deveres e perceber o porquê da sistematização do próprio movimento social do qual participam"*.

Posto isto, além do caráter político, pois são espaços de reivindicações e luta por direitos sociais, os movimentos também se constituem como espaços educativos. A relação existente entre a educação e os movimentos sociais pode ser vista a partir de duas perspectivas, uma relacionada às aprendizagens que ocorrem dentro do movimento social e uma outra relacionada ao movimento social propriamente dito, como pedagógico para a sociedade (Streck, 2010).

Neste capítulo iremos expor e analisar os dados obtidos nas entrevistas realizadas com seis participantes do movimento Levante Popular da Juventude. Mas antes de dissertarmos sobre quais saberes foram construídos na participação do movimento e a maneira como essa construção ocorreu, apresentaremos um pouco da história de vida dos sujeitos entrevistados.

#### 4.1 Seis histórias de vida - Experiências como processo e produto

As décadas de 1980 e 1990 no Brasil ficaram conhecidas como *década perdida* e *década submissa* (Romão 2003) respectivamente. A segunda metade da década de 1980 é marcada pelo fim da Ditadura Militar no país, que durou quase 20 anos (1964 - 1985). No entanto, desde o final dos anos 1970, o então presidente Ernesto Geisel acenava para a criação de condições para uma abertura política.

Os anos de 1984 e 1985 foram marcados por pressões por parte da sociedade civil pela redemocratização do país, a partir de eleições diretas para presidente. Este movimento foi denominado "*Diretas Já*". Contou com a participação de líderes da União Nacional dos Estudantes - UNE, de sindicatos, como a Central Única dos Trabalhadores - CUT, artistas, religiosos, intelectuais. Havia uma intensa insatisfação popular devido, entre outros motivos, aos altos índices de desemprego, dívida externa e inflação.

As políticas econômicas dos anos 1980 funcionavam no sentido da diminuição dos gastos do governo e aumento da arrecadação. O país possuía, como até hoje possui, um alto nível de concentração de renda, onde o acesso de toda a população à educação, saúde, saneamento básico e habitação de qualidade, era um desafio. A partir de eleições indiretas, o civil Tancredo Neves ganhou a disputa para assumir o governo, porém, como faleceu antes da posse, assume no seu lugar José Sarney.

No fim dos anos 1980, mais precisamente em 1989, o primeiro presidente a assumir o poder por eleições diretas é Fernando Collor de Melo, há, portanto, uma grande animação por parte da população. Porém, os escândalos de corrupção começam a aparecer, e o Plano Collor para combater a inflação se mostra ineficiente, causando pânico na população. As insatisfações contra o governo começam a crescer e o presidente pede a população que vá para as ruas como demonstração de apoio ao seu governo vestindo roupas nas cores da bandeira.

Em ironia ao pedido de Collor, jovens saem às ruas mas vestidos e pintados de preto. Esse movimento ficou conhecido como "*Caras Pintadas*". A maioria desses jovens eram de classe média, como explica Dantas Júnior (2008, p.8): "*Quando tentamos traçar um perfil do jovem "cara-pintado" percebemos que ele majoritariamente pertence às camadas médias. Isso não chega a ser surpreendente, pois, no contexto geral, a maior parte dos estudantes secundaristas ou universitários pertence a essas camadas*".

Havia uma predominância de jovens da classe média, primeiro, porque como referido por Dantas, o meio estudantil era em sua maior parte ocupado por essa classe e as

manifestações aconteciam durante os dias em que as pessoas estavam a trabalhar. Então os jovens que podia participar eram das classes mais favorecidas. É importante ressaltar que as manifestações pelo *impeachment* não contavam só com a participação juvenil, mas tiveram grande incidência de pessoas dessa faixa etária.

Em 1992 Collor renuncia e o vice Itamar Franco assume a presidência do país. Mesmo com a renúncia os parlamentares dão continuidade ao processo de *impeachment* e Collor fica inelegível durante 8 anos. No cenário econômico da década de 1990, perduram os grandes índices de desigualdade e pobreza no Brasil. Os estudos realizados sobre o país nesse período mostram que o Brasil estava entre os países 30% mais ricos do mundo, 77% dos países possuíam renda *per capita* menor, porém, enquanto que nos países que possuíam renda *per capita* semelhante ao Brasil, o grau de pobreza era de 10%, enquanto que no Brasil era de 30%, mostrando o quanto a riqueza brasileira era mal distribuída (Romão, 2003).

Os seis sujeitos entrevistados no nosso trabalho nasceram no Brasil no período correspondente às décadas de 1980 e 1990. Período em que também tiveram suas primeiras experiências na família, na escola e na comunidade em geral. Traremos a seguir uma breve apresentação desses sujeitos, ressaltando aspectos da constituição familiar, percurso escolar e aspectos econômicos.

V. P. tem 19 anos. Nasceu em Campina Grande, cidade do estado da Paraíba, tendo se mudado para a capital, João Pessoa, aos 7 anos de idade. Atualmente reside no bairro das Indústrias. Sua família é composta por seu pai, mãe, um avô e possui duas irmãs, sendo ele o filho do meio. O seu percurso escolar se deu na rede pública de ensino. Atualmente é *militante liberado*, ou seja, recebe uma ajuda de custo para se dedicar integralmente as atividades do movimento. Está no Levante desde 2013. Dias após a entrevista foi aprovado para o curso de Pedagogia do Campo na Universidade Federal da Paraíba.

Sua família migrou para a capital do estado no início dos anos 2000. Em Campina Grande, seu avô era agricultor no Cariri paraibano, região de clima semi-árido, com baixa ocorrência de chuvas. Atualmente seu pai trabalha com montagem de estrutura metálica em postos de gasolina e sua mãe é manicure. V. P. relembra a mudança de sua família de um contexto rural para a cidade:

Aqui em João Pessoa já foi uma parada mais diferente, a gente saiu de uma zona rural pra uma periferia de uma parada mais urbana, uma cidade maior, não é?! Foi um choque de

realidade, minha mãe conseguiu emprego depois de alguns anos, e a gente ficava sempre trancado em casa, ela saía e trancava o portão e não deixava a gente sair porque ela tinha medo de com quem a gente poderia se relacionar, se envolver, assim. Mais pela questão da violência que era bem maior e tal, o índice de violência do que lá. (V. P., 2017)

V. P. começou a refletir sobre os problemas sociais do país e do mundo, muito embora ainda de forma superficial neste momento, a partir da observação de letras de músicas *punk rock* das bandas *Garotos Podres* e *Comedores de Lixo*, que ouvia junto com outras duas amigas. Essa primeira banda surge no início da década de 1980, período correspondente aos últimos anos da Ditadura Militar no país. Como as letras das músicas trazem conteúdos de crítica social, com os temas de exploração do trabalhador, desigualdade social, violência policial, homofobia, a escola como aparelho ideológico do estado, violência contra a mulher, teve que alterar alguns títulos e letras de músicas para que pudesse ser aprovada pela censura e ter o primeiro álbum divulgado. A banda *Comedores de Lixo* também traz nas letras conteúdos de crítica social de temas semelhantes.

O conteúdos das letras das músicas o fizeram refletir sobre a realidade e o fizeram acreditar que era possível a construção de uma outra sociedade. Nesse momento acontece o despertar para participar de algo. A partir de divulgação por meio da *internet* fica a saber sobre um ato que iria acontecer no centro de João Pessoa, o *Grito dos Excluídos* e neste evento conhece o Levante Popular da Juventude. Atuou durante algum tempo na frente estudantil e agora está inserido na frente territorial.

A segunda entrevista nessa pesquisa é M. M.. Ela tem 22 anos, nasceu em Malta, uma cidade pequena do sertão da Paraíba, de cerca de 7.000 habitantes. É a mais nova de dois filhos em uma família de agricultores. M. M. relata que por sua família ser católica, ela cursou a educação infantil e ensino fundamental em uma instituição filantrópica da igreja católica e o ensino médio em um Instituto Federal numa cidade ao lado, em Patos. Após a conclusão do ensino médio, M. M. passou no vestibular da Universidade Federal da Paraíba para o curso de Letras e mudou-se para a capital, João Pessoa, para estudar. Aos 20 anos M. M. deu entrada em um processo transexualização. Está no movimento desde 2014.

Era uma vida boa, por uma parte, por exemplo, tinha eu, meu irmão, muitos primos e amigos... como uma cidade pequena, pra crianças é muito bom... mas ao mesmo tempo era muito agoniada, angustiante, porque eu não tinha muitas possibilidades, até assim, na adolescência eu não namorei, não ri por causa de outras pessoas, não tive essa parte da vida porque não tinha permissão mas ao mesmo tempo eu tinha muita liberdade pra sair, pra brincar e tal. (M. M., 2017)

M. M. relata que apesar de considerar sua infância boa na cidade onde nasceu, teve dificuldades no que diz respeito a incompreensão e preconceito em relação a sua condição de transgênero. Desde criança não se identificava com o seu sexo de nascimento. Ressalta também as dificuldades de ter estudado em escola religiosa, e portanto de caráter muito conservador, apesar de considerar como aspecto positivo, a ligação com a natureza e com a terra no contexto escolar.

M. M. conheceu o movimento dentro da Universidade Federal da Paraíba - UFPB ao se dirigir ao Diretório Central dos Estudantes - DCE para adquirir o documento de identificação estudantil. Nessa ocasião, as estudantes do DCE convidaram M. M. para uma reunião de apresentação do Levante e nessa reunião ela passou a conhecer o coletivo e a fazer parte dele. Por ser aluna da UFPB, M. M. está inserida na frente estudantil.

O terceiro entrevistado é Y. L. que tem 24 anos. Nasceu na cidade de João Pessoa. Nos primeiros anos de vida viveu com sua mãe e seus avós maternos no bairro do Bessa. Antes da adolescência sua mãe se mudou para outro estado, Roraima, e ele permaneceu com seus avós em João Pessoa. Seu avô era contador e a avó era dona de casa. Fez todo o seu percurso escolar em instituições particulares. É formado em Direito pelo Centro Universitário da Paraíba. Entrou no movimento em 2015 e continua até o momento. Relata sua infância da seguinte forma:

Tive uma ótima relação com a vizinhança, brincava na rua, conhecia os vizinhos todos, meus avós também tinham relações, frequentavam as casas. A maior parte da minha vida estudei no Pio XI, foi onde eu terminei o colégio também. (Y. L., 2017)

A escola Pio XI onde se deu boa parte do percurso escolar era uma escola de orientação religiosa, à época. Relata também que vem de uma família de classe média e de orientação política de direita. Desde criança ouvia opiniões negativas em relação a esquerda e em relação ao Partido dos Trabalhadores que esteve a governar o país durante boa parte da sua adolescência.

No tempo em que morou no estado de Roraima, Y. L. esteve envolvido em uma igreja protestante que tinha afinidade ideológica com práticas da Teologia da Libertação da Igreja Católica. Foi a partir dessa experiência na igreja que Y. L. passou a refletir com mais profundidade sobre as questões de injustiça social que o levou posteriormente a sentir a necessidade de fazer algo para mudar a realidade e a entender que essa mudança, se construída de forma coletiva teria mais chances de ter os objetivos alcançados. Ao voltar a morar em João Pessoa Y. L. decidiu que iria participar de um movimento social e na

universidade em que estudava, o Centro Universitário de João Pessoa, conheceu o Levante Popular da Juventude, passando a atuar na frente estudantil.

A nossa quarta entrevistada é M. D.. Ela tem 25 anos e nasceu em Campina Grande. Sua família é composta por seu pai, sua mãe, ela e uma irmã mais nova. Sua mãe viveu uma parte da vida no sertão paraibano e foi militante sindicalista durante um período. Atualmente é professora universitária. Seu pai começou a trabalhar em um banco aos 14 anos e permanece nesse ramo até hoje. M. D. possui graduação e mestrado em Relações Internacionais e agora cursa a graduação em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Paraíba. Está *liberada para a militância*, ou seja, recebe uma ajuda de custo para se dedicar integralmente as atividades do movimento. Nasceu em Campina Grande, no Estado da Paraíba. Está no movimento desde o ano de 2012. M. D. narra parte de sua infância:

a gente viajou muito por causa dos processos na década de 1990 do neoliberalismo que condicionou muito o trabalho no banco, então meu pai... a gente já morou em Brasília, Recife, aqui, voltou pra Campina... passei minha infância viajando muito, terminei em Campina o Ensino Médio e vim estudar aqui. (M. D., 2017)

Devido às muitas mudanças de cidade e a alterações inclusive nas condições econômicas da família, M. D. relata ter estudado em escolas públicas e privadas. O percurso do ensino privado se deu em uma instituição cristã chamada Damas, que de acordo com o que relata, teve grande influência na sua formação mais humanista.

Durante a segunda graduação na UFPB, M. D. começa a atuar de forma mais coesa no movimento estudantil ligado ao curso de Ciências Sociais. Nesse período fica a conhecer e a fazer parte do Levante antes que esse se nacionalizasse, mas não ainda de forma orgânica. Foi a partir da experiência no Estágio Interdisciplinar de Vivência - EIV<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> "O **Estágio Interdisciplinar de Vivência (EIV)** é uma ferramenta construída conjuntamente pelo movimento estudantil e movimentos sociais populares, em que estudantes de diversas localidades do estado de São Paulo, do Brasil e até de outros países da América Latina se propõem a um exercício de formação e vivência nas comunidades de movimentos sociais do campo.

O EIV surge num contexto em que o processo de desenvolvimento agropecuário mecanicista e capitalista, voltado aos interesses de uma burguesia agrária e de grandes multinacionais, necessita que a aquisição, a construção do conhecimento e a formação dos futuros profissionais nas Universidades (brasileiras e de outros países da América Latina), se resumam à transposição de técnicas e teorias referenciadas em produções científicas de bases teóricas produtivistas e positivistas. Assim, os estudantes tornam-se objetos de um processo educacional cujo objetivo é reproduzir os conceitos e práticas adquiridos em suas universidades, limitando-se às visões simplistas de compreensão da realidade, e pouco podendo agir para modificá-la.

Desta forma, o EIV, através de espaços de formação política e da vivência nas comunidades, é um mecanismo pedagógico importante para auxiliar a formação do estudante e sua tomada de consciência sobre a diversidade e a complexidade das condições sociais de vida e trabalho vigentes na sociedade, sendo esta tarefa impossível de se realizar dentro dos muros da universidade de hoje. Além disto, o estágio busca estreitar os laços entre os estudantes e os movimentos sociais populares, com o anseio de se construir um movimento estudantil com

que M. D. decide participar de um movimento e dedicar-se de forma integral a construção de uma sociedade mais justa. Hoje M. D. atua na frente estudantil.

A quinta pessoa entrevistada é R. F. Ela tem 29 anos e nasceu em João Pessoa. É filha única e foi criada pela avó. O seu percurso escolar se deu em escolas privadas e públicas, tendo cursado o ensino médio em um Instituto Federal - IF. Possui graduação em Pedagogia e recentemente concluiu o Mestrado em Educação, ambos pela UFPB. Atualmente é professora das séries iniciais da rede municipal de ensino de João Pessoa. Permaneceu no movimento desde o início 2012 até o fim de 2013. R. F. relembra a sua infância do seguinte modo:

A vizinhança era calma, os vizinhos são reservados, na minha infância eu acho que era menos, porque a rua permanece com as mesmas pessoas, apenas a gente cresceu, né?! Quem era criança cresceu, muita gente continua na rua, e assim, antes as pessoas tinham mais contato, quando a gente era criança brincava na rua um pouquinho e tal, eu era um pouquinho mais ou menos presa, porque eu fui criada pela minha avó [...] (R. F., 2017)

Durante o percurso escolar do ensino médio R.F. vivenciou as primeiras experiências políticas ao participar do grêmio estudantil na escola. Mais tarde, no fim da graduação, R.F. também se aproximou do movimento estudantil de área, ou seja, do curso de Pedagogia. De acordo com o seu relato, a extensão popular no Projeto Escola Zé Peão na universidade também contribuiu para a sua formação política. Devido a essas formações políticas anteriores ela se identificava com muitas das pautas da esquerda. Foi após a graduação que foi convidada para um acampamento nacional do Levante Popular da Juventude, acampamento este que serviu como marco para a nacionalização do movimento. Após a participação nesse evento R.F. passou a integrar o movimento.

Por último, a sexta entrevistada foi C. B., que tem 30 anos. C. B. nasceu em João Pessoa, embora tenha vivido boa parte da vida na cidade portuária ao lado, Cabedelo. Atualmente voltou a residir em João Pessoa. Sua família é constituída por seu pai, sua mãe e quatro filhos, sendo ela a mais velha. É professora da educação básica na rede pública há 6 anos. É formada em Pedagogia pela UFPB. Atualmente cursa Letras também na mesma universidade. Esteve no movimento desde 2012, de forma mais incipiente, atuando de forma mais orgânica nos anos de 2013 e 2014. Relembra as dificuldades na infância da seguinte forma:

---

identidade de classe, buscando reinventar suas atuais praticas, que vêm se mostrando estéreis na lutas dentro e fora da universidade" (Estágio Interdisciplinar de Vivência do estado de São Paulo, 2009. Grifo do autor).

[...]meu pai era comerciante, minha mãe era dona de casa, nosso contexto familiar era mais simples, mais humilde, na década de 90, pobre mesmo. A época que estava no país um governo neoliberal, o governo de FHC (Fernando Henrique Cardoso), um governo do PSDB (Partido da Social Democracia Brasileira), e não era tão fácil pra as famílias que eram humildes, mais simples, não é?! Assim, a gente nunca foi aquela família de passar fome não, mas passava muitas privações. [...]era uma época que eu me lembro que as coisas eram muito mais difíceis, tanto no sentido de alimentação, de vestimentas, acesso a cultura, que normalmente essas famílias não tinham tanto (C. B., 2017).

Devido às dificuldades financeiras da família C. B. começou a trabalhar cedo, aos 13 anos de idade, estudava e trabalhava em atividades informais. Fez todo o percurso escolar em instituições públicas e conta que não tinha muita perspectiva de cursar o ensino superior pois não tinha incentivo em casa para prosseguir os estudos na universidade, não era um assunto sobre o qual a família conversava.

C. B. cursou o ensino médio no Liceu Paraibano, no centro de João Pessoa, e foi nesse ambiente em que, a partir de conversas com os outros colegas, percebeu que poderia prosseguir os estudos e seguir uma carreira profissional a partir de um curso de nível superior. Foi então que fez o processo seletivo na UFPB e foi aprovada para o curso de Pedagogia.

Durante a graduação, C. B. se dedicou a atividades mais acadêmicas como a extensão universitária e se envolveu de forma superficial com os movimentos estudantis de área, ou seja, do seu curso, mas foi a partir de pessoas que conheceu na universidade que foi convidada a participar do 1º Acampamento Nacional do Levante Popular da Juventude. Após o acampamento decidiu fazer parte do movimento.

As impressões que podemos inferir a partir do exposto é que os seis sujeitos participantes do Levante que foram entrevistados, possuem percursos de vida muito diferentes, devido às condições econômicas das famílias e a composição destas, devido também às instituições onde realizaram o percurso escolar e esses percursos diferentes resultaram em experiências diferentes. Mas também podemos observar que possuem algumas semelhanças no que diz respeito aos tipos de experiências que possuem e como essas experiências os levaram a acreditar que era necessário construir algo coletivamente.

Entre as semelhanças nos percursos de vida dos sujeitos entrevistados podemos elencar duas principais. Dos seis entrevistados, três realizaram o seu percurso escolar em instituições religiosas e alguns destes também experienciaram uma vivência de ênfase



religiosa em igrejas, que, de acordo com alguns dos relatos, foram experiências que os influenciaram a ter um olhar mais atento às questões sociais:

Estudei em escola privada, religiosa, nas Damas, que teve muita influência sobre a minha formação, mais humanista[...] (M. D., 2017)

[...] eu fui morar em Roraima em 2013 e lá eu mudei minha concepção política. Na verdade minha família é muito evangélica (protestante), e aí uma coisa puxava a outra na verdade, a visão de mundo e tal e lá eu conheci uma igreja que tinha uma perspectiva diferente, era uma igreja que tinha saído do movimento evangélico, era muito influenciada pela Teologia da Libertação católica. Então mudei minha concepção religiosa e fui mudando minha concepção política também. (Y. L., 2017)

Outras características comuns que os entrevistados trazem em relação ao percurso de vida é a classe social à qual pertencem. Com exceção de um, são originários de classes populares e vivenciaram em suas próprias histórias de vida, ou pelo menos em algum momento da vida, ou observaram de pessoas à sua volta, as dificuldades enfrentadas por essas classes sociais no Brasil, dificuldades que vão desde a precariedade na qualidade da alimentação e dos transportes públicos, ao acesso à cultura, à educação, entre outros bens e serviços, como também a violência diária a que alguns desses grupos, dependendo do lugar onde residam, estão submetidos. Como descrevem alguns dos relatos:

Eu lembro quando comecei a estudar, a escola era muito precarizada, comecei a estudar com uns seis anos. No primeiro ano estudei uns seis meses porque a escola ficou em reforma, tinha muita goteira, era bem sucateada.

[...]Assim, a gente nunca foi aquela família de passar fome não, mas passava muitas privações. Tanto privações...aspectos da vida mais social, acho que alimentar também, a gente não tinha tanto direito a ter uma alimentação como hoje a gente tem. Então, era uma época que eu me lembro que as coisas eram muito mais difíceis, tanto no sentido de alimentação, de vestimentas, acesso a cultura, que normalmente essas famílias não tinham tanto (C. B., 2017).

[...] eu considero que eu tive uma boa escolarização, um bom processo de escolarização. Menos na escola pública que teve muitas deficiências mas também teve muitos professores bons. (R.F., 2017)

Quando minha irmã nasceu eu tinha 5 anos e aí a gente foi pra Brasília[...]Brasília tem uma sociabilidade um pouco mais diferente, eu brincava muito em frente ao prédio que a gente... morava num bloco... nessa época era de muito aperto financeiro. (M. D., 2017)

Conhecer, mesmo que resumidamente, a história de vida desses participantes nos possibilita compreendermos um pouco mais as leituras que estes fazem da realidade e do que foi o seu despertar para a ação coletiva. Como explicitamos no início do trabalho, se compreendemos que o educativo é um processo que ocorre ao longo da vida, admitimos

que as experiências de vida que os sujeitos vivenciaram, foram promotoras de aprendizagens. Uma experiência é promotora de aprendizagens quando o que é vivido e sentido pelo sujeito de uma forma singular, é capaz de fazer uma relação com a estrutura prévia de representações que o indivíduo construiu ao longo da vida, pois:

Estas aquisições vão sendo reconstruídas em função das situações e vivências (transformadoras) que ocorrem numa grande diversidade de contextos; desta forma a experiência, na medida em que confronta (ou não) os quadros de referência da pessoa, assim pode ser (ou não) formadora, no sentido da modificação dos mesmos. Esta transformação incide sobre múltiplas dimensões: compreensão de si e do mundo, esquemas de pensamento e de ação (conhecimentos e competências) e também sobre os aspetos identitários. A experiência (enquanto confronto direto com uma situação), pode ser entendida numa perspetiva temporal, decorrendo em três tempos: o antes, o durante e o depois, sendo o último momento essencial para a aprendizagem (em que ocorre a tomada de consciência, a elaboração dos conhecimentos, a mudança das representações, a restituição do equilíbrio perturbado) (Pires, 2002, p. 154-155).

A experiência é algo dinâmico e indissociável dos vários contextos em que o indivíduo está inserido, e está "intimamente" relacionada com a história de vida do próprio sujeito e com a história de vida dos demais sujeitos com os quais esse indivíduo se relaciona. Ao dizermos que a experiência de vida é indissociável dos contextos nos quais o indivíduo está inserido implica na compreensão que ela acontece em situações previstas ou não.

Deste modo, a experiência pode ser entendida como processo, mas também como produto. Enquanto processo é um conjunto de acontecimentos que ocorrem ao longo da vida, seguindo uma linha temporal que vai formando o indivíduo. Enquanto produto diz respeito aos modos de ser, de pensar e de fazer construídos na vivência ao longo da vida. Os aspectos de processo e produto da experiência são indissociáveis pois estão diretamente relacionados ao processo de construção da pessoa (Cavaco, 2008).

É importante ressaltar, porém, que, para que a experiência gere aprendizagem, é necessário que o indivíduo reflita sobre a situação vivida e que essa reflexão, – levando em consideração experiências anteriores e o conjunto de conhecimentos e valores que este já traz, o conduza a sua própria transformação, a partir da compreensão do que vivenciou (Pires, 2002). Ao entrevistarmos os seis participantes para a realização dessa pesquisa, conduzimo-los a refletirem sobre as aprendizagens experienciais que vivenciaram no movimento, tornando-as objeto de análise também para os entrevistados, e essa seleção e organização das informações igualmente pode se constituir como uma fonte de aprendizagens (Cavaco, 2008). Antes de passarmos para a apresentação dos saberes que

foram construídos na experiência de participação no movimento e sobre como esta também se constituiu em práticas e vivência de valores, faremos algumas reflexões a respeito de como essa prática se aproxima da Educação Popular.

#### **4.2 "Como se aprende" - Aproximações entre a prática educativa no LPJ e a Educação Popular**

Utilizando-se dos relatos dos partícipes, gostaríamos de tecer algumas breves reflexões sobre aspectos do "como se aprende" no movimento estudado, ou seja, centraremos um pouco mais no aspecto pedagógico e em como a prática educativa aproxima-se da Educação Popular. Também traremos alguns aspectos dos processos não formais e informais de aprendizagens desenvolvidas nesse coletivo.

As reflexões que faremos com base nos relatos nos permitem pensar em como os sujeitos constroem saberes e conhecimentos a partir de um tipo de educação que difere dos processos educativos vivenciados em instituições formais, pois é sobretudo um saber construído ao longo da vida, mediante a *"leitura, interpretação e assimilação dos fatos"* vivenciados pelos indivíduos na experiência do movimento (Gohn, 1999, p.98).

Nesta busca por transformação social por direitos e pela manutenção destes, os sujeitos organizados em um movimento social, são capazes de realizar uma leitura do cotidiano e da situação social, também são capazes de compreender os discursos de poder e as intenções que direcionam as ações dos dirigentes dos setores que compõem a sociedade. Os movimentos sociais, enquanto instrumento que intencionam uma transformação social, sensibilizam a sociedade para determinada causa defendida por este coletivo com a finalidade de intervir socialmente e trazer para o debate estas pautas que os movimentos acreditam serem necessárias e deste modo se constituem como um espaço onde é possível os sujeitos envolvidos vivenciarem experiências educativas (Neves, 2014).

Como nos referimos no início desse capítulo, a educação que acontece no interior dos movimentos sociais, especialmente daqueles que objetivam uma mudança ou transformação da realidade, é uma educação *emancipadora*, que pressupõe um trabalho político com as classes populares, aproximando-se, portanto, da concepção teórico-metodológica da educação popular, que:

faz parte da tradição do pensamento crítico ocidental e latino-americano, com a singularidade de possuir seu próprio campo de ação (múltiplos espaços em resistência, escolares e não escolares) a partir de uma opção política alternativa que dialoga com outros

paradigmas críticos e entende a dimensão pedagógica como um campo de dispositivos de saber e poder (Carrillo, 2013, p.18).

Assim, a Educação Popular mantém uma relação com outras correntes e movimentos que possuem uma prática educativa emancipadora, tais como a Teologia da Libertação, o feminismo popular, o ambientalismo popular, entre outros, que criticam a ordem social vigente e visualizam possibilidades alternativas ao modelo em vigor, tendo como estratégia a constituição de atores sociais para a construção dessa nova realidade, a partir de uma pedagogia que é dialógica, problematizadora e transformadora.

Há então três aspectos do paradigma emancipador da Educação Popular. O primeiro é a dimensão gnosiológica, ou seja, a leitura crítica da realidade, há também uma dimensão política, que é um posicionamento alternativo a essa realidade e, por fim, há uma dimensão prática que consiste na orientação para a transformação dessa realidade a partir de ações individuais e coletivas (Carrillo, 2013).

A prática educativa que visa a emancipação dos sujeitos socio-históricos concebe-os como protagonistas de ações e projetos que possam modificar a realidade. Deste modo, os sujeitos são vistos como possuidores de conhecimentos e experiências a serem resgatadas no processo educativo, para depois serem sistematizadas e reconstruídas, mediante a soma de novos conhecimentos e teorias.

Manfredi (2013, p. 82) ao falar da prática educativa que visa a formação de sujeitos reflexivos e críticos em contexto sindical, mas que também nos permite refletir sobre tal prática em movimentos sociais, associa-a a algumas premissas freireanas, tais como:

- uma visão epistemológica da construção do conhecimento a partir de uma perspectiva dialética;
- a visão da educação como um ato de construção coletiva através do diálogo, troca entre educador e educando e entre educandos;
- a valorização do diálogo e da sistematização conjunta de saberes como instrumento heurístico para aprofundar a compreensão da realidade e apropriar-se de instrumentos para fazer leituras mais críticas das realidades vividas e vislumbrar, a partir desse processo de reflexão histórico-social, ações para intervir e transformar o vivido em direção ao projetado.

De acordo com este autor, a ação educativa que visa a emancipação e sistematização de saberes para a transformação da realidade, pressupõe a valorização dos conhecimentos que esses sujeitos trazem dos contextos onde estão inseridos e da história de vida que possuem.

Carrillo (2013) afirma que para formar pensamentos e subjetividades críticas e emancipadoras, é necessário que a prática pedagógica incorpore estratégias e critérios para tal objetivo e não se ocupe meramente na divulgação de conteúdos críticos. O autor compartilha nove ideias com base no pensamento de Paulo Freire, em diálogo com outras ideias e saberes a respeito de uma prática pedagógica emancipadora, a que nos referiremos a seguir, juntamente com alguns dos relatos obtidos nessa investigação.

Em seu relato Y. L. (2017) afirma que *"a luta é necessária, não é só algo que a gente escolha, eu pelo menos pela minha posição posso escolher lutar ou não lutar, outras pessoas estão lutando pela sua vida, pela sua existência aqui. Então esse impacto nenhum livro poderia me dizer, acho que é isso"*. V. P. (2017) descreve como percebe a necessidade de transformação da realidade: *"Eu sentia muito essa necessidade de mudança, depois que eu comecei a ver que as coisas são colocadas daquela maneira mas existe... de alguma forma a gente pode transformar"*.

A partir destes relatos, os depoentes expressam uma *"atitude problematizadora frente a realidade"* ao pensarem a respeito das situações de injustiça social às quais uma parcela da população é submetida. Mas essa atitude problematizadora não é suficiente pois é preciso também *"posicionar-se criticamente frente ao contexto"* e *"pensar considerando opção de transformação"*. Para tal é necessário reconhecer que *"carregamos uma herança cultural impregnada de racionalidades, formas de conhecer, de valorar e de sentir acríticas"* que nos manipulam intelectualmente. Isto implica adquirirmos *"uma maneira de pensar capaz de ler criticamente o mundo por conta própria"*. Esta não é uma atitude apenas intelectual mas envolve as subjetividades dos sujeitos pois abarca as *"concepções e conscientemente assumidas quanto os valores, as vontades e atitudes críticas"*, sendo por tanto *uma experiência coletiva*. É necessário também uma constante reflexão crítica sobre cada uma das operações mentais para *não naturalizarmos o nosso olhar* e mantermos uma *coerência entre o pensar e atuar* (Carrillo, 2013, p.27-30).

A seguir centraremos um pouco mais em um aspecto a que nos queremos agora referir em relação à maneira como ocorrem as aprendizagens no interior do movimento e que diz respeito a como *o saber é construído coletivamente*. Os relatos a seguir ilustram reflexões que os próprios partícipes fazem sobre a construção do conhecimento e demonstram a importância que os depoentes dão aos saberes que cada um traz para a construção do movimento e organização da luta:

A gente traz elementos que não seriam colocados se não tiver pessoas desses lugares que a gente quer se inserir, tipo, a periferia, as escolas secundaristas, a universidade, a gente precisa de todo mundo pensando pra poder construir. E eu acho que o processo histórico, o acúmulo de cada pessoa é essencial, não é?! O acúmulo que eu tenho enquanto um cara que veio da periferia, que veio do campo, é um acúmulo fundamental, mas não é um acúmulo que sobrepõe o acúmulo sei lá, de uma pessoa que tem uma vivência diferente da minha, sei lá, uma galera que é mais da classe média, assim, não sobrepõe o acúmulo que essa pessoa tem. Acho que os dois acúmulos são muito importantes pra a gente conseguir construir essa nova sociedade.(V. P., 2017)

Da mesma forma que V. P. percebe que o conhecimento é construído coletivamente, a partir da troca de saberes e experiências de vida que cada um traz, M. M. também percebe a sua importância para a construção desse saber:

Eu percebo que por exemplo, por eu ser trans, eu trouxe, eu abri uma discussão no movimento que outras pessoas não poderiam ter feito, não porque não quisessem, não tivessem vontade, mas porque não sofrem na pele o que eu sofro. Eu sou estudante universitária, eu sou trans, vim do sertão e tal. Eu tenho uma carga de vivências que a partir do diálogo, a partir de conversar com outros companheiros e companheiras a gente pode se entender. E quando a gente se entende, as coisas mudam. As coisas antigas começam a mudar. Isso é muito importante pra o movimento. Acho que eu percebo a minha atuação, principalmente nessa forma, no diálogo, conversando com os companheiros. (M. M., 2017)

Podemos fazer duas importantes observações a partir da fala de M. M.. A primeira é a experiência de vida que ela traz por ser da região do sertão. O movimento se propõe a lutar por todas as formas de desigualdades e o saber que M.M. traz por ter vivido as dificuldades do povo sertanejo é uma grande contribuição à troca de saberes no movimento. Em relação ao clima, o sertão é marcado por grandes secas, o que reduz as possibilidades de produção agrícola e pecuária, também é marcado por grandes atrasos econômicos e sociais pois faltam investimentos governamentais para o desenvolvimento da região. A população também é em grande parte analfabeta e as relações sociais são muitas vezes marcadas por forte hierarquia entre o patrão, que é geralmente o dono da terra, e os empregados.

O segundo aspecto da fala de M.M. que merece a nossa atenção é em relação a sua condição de transexual. Como já tínhamos explicitado, um dos setores pelos quais o movimento organiza as suas ações é "diversidade sexual e de gênero" então supõe-se que os demais participantes do movimento conheçam, por verem em jornais, revistas e pelas conversas com pessoas trans, quais são as principais reivindicações desse grupo e o apoiem. Mas, como afirma M.M. em seu relato, ela traz para o movimento saberes que são oriundos de sua própria história de vida. Ela vivencia as dificuldades que uma pessoa trans

tem para que o seu nome social seja respeitado, o acesso a um processo de transição de qualidade e posteriores acompanhamentos de especialistas, a inserção ao mercado de trabalho e a luta contra a violência diária à qual são submetidas, entre outras coisas.

Esses relatos também nos fornecem reflexões sobre um importante elemento presente nessa prática pedagógica: *o diálogo*. Todos os seres humanos possuem conhecimentos a respeito do mundo que habitam e a respeito das práticas que desenvolvem no cotidiano, então se consideramos que a relação educativa é uma mediação, esses saberes que cada ser humano possui, seja da vida no sertão, seja na periferia ou na classe média, ocupam um importante lugar nos processos educativos (Mejía J., 2013).

Em outro relato, Y. L. utiliza a comparação entre a experiência educativa vivenciada por ele no sistema formal de ensino, especialmente no que diz respeito a disputa por vaga na universidade, e a construída no interior do movimento social do qual faz parte.

É totalmente diferente porque, por exemplo, todas as aprendizagens que a gente tem dentro desse movimento é uma aprendizagem coletiva. O sistema formal de ensino, ele se baseia na competição e no mérito pessoal. Então os alunos de um 3º ano, por exemplo, do ensino médio, eles estão ali, são amigos, têm um laço afetivo, mas no fim do ano vão fazer uma prova em que eles competem uns com os outros. Então, isso é um aprendizado que visa a competição e a eliminação uns dos outros. E dentro do movimento a nossa construção é para enriquecer não só o nosso conhecimento pessoal, mas para enriquecer a nossa vivência enquanto sujeito coletivo, não é. Então acho que isso é uma diferença primordial entre essas experiências dentro do movimento e dentro do sistema formal de ensino. E eu acho que isso cria laços mais fortes e exatamente, eu acho que isso é capaz de maiores transformações nos indivíduos, não é, do que por exemplo, na forma como o sistema formal funciona. É por isso que a gente fala muito assim, as pessoas falam, "A educação, ela é a solução", não é. Pessoas preconceituosas, pessoas que são intolerantes, enfim, a gente acredita que a educação vai resolver essas coisas, mas tem que saber também qual tipo de educação a gente vai estar construindo. (Y. L., 2017)

No relato que segue, M. M. também utiliza comparações sobre a forma como o conhecimento é construído na escola e no movimento social, descrevendo o primeiro modelo como "horizontalizado":

[...] então eu acho que é por isso que tantos jovens, crianças, não suportam a sala de aula, porque é uma coisa completamente isolada de tudo. O movimento social é justamente o contrário, é a sociedade, é a nossa realidade, a gente estuda, a gente foge da alienação e vai ver o que a gente vive mesmo, a gente vai estudar, vai ver, vai conhecer, se informar sobre quem nós somos, sobre a realidade do povo brasileiro, sobre a realidade da política brasileira, com a nossa própria cara, com a nossa própria identidade, não é. Discutir política de outra forma. E na escola não, era uma coisa completamente de cima para baixo, aqueles estudos, aqueles conteúdos encaixados pra a gente passar no vestibular, enfim era só isso. No movimento a gente estuda de forma mais ampla, horizontalizada. (M. M., 2017)

No início deste capítulo também já nos referimos sobre como a nossa sociedade valoriza os conhecimentos "científicos" disseminados na escola e nega a importância dos saberes que são construídos em outros espaços sociais e que os alunos trazem para a sala de aula.

De acordo com o relato dessa participante, o saber que é construído no movimento social, diferente da forma como é abordado na escola, além de partir da realidade dos participantes, ou seja, dos contextos onde estes estão inseridos, é também um saber construído na partilha das diferentes histórias de vida e dos conhecimentos diversos que esses sujeitos construíram.

Os relatos a seguir, ilustram os processos educativos *não formais*, ou seja, corresponde àqueles processos educativos elaborados e planejados para se promover a aprendizagem de determinados conteúdos. De acordo com o relato de C. B., como o movimento tem em seu tripé a componente " formação", os processos formativos são uma constante. No relato a seguir ela narra os momentos de formação vividos no primeiro acampamento nacional do qual participou:

Tinha a parte de debates, normalmente tinha plenárias com os convidados, com os professores de universidade, tinha esse momento que era coletivo e tinha as vezes os momentos que eram divididos por região, ou por gênero, as vezes debate das mulheres, debate dos povos negros, então tinha tanto debate mais geral, debate político, debate sobre a organização da juventude, o momento que o país estava vivendo, a conjuntura do país, eu lembro que tinha isso. (C. B., 2017)

Aprendi muitas coisas durante essa militância, participei de muitas formações, é um movimento que a gente estuda muito, o Levante não pára. A gente tem formações de janeiro a dezembro, porque tem um tripé organizacional, que são os princípios do Levante. Que é organização, formação e luta. Então assim, a gente tem que estar sempre estudando, são diretrizes que vem do Levante. A gente precisa estar sempre debatendo os assuntos da sociedade, a gente precisa dessa formação, precisa saber como a gente deve se organizar, não é? (C. B., 2017)

O relato de V. P. refere-se aos processos formativos que ocorrem nos setores, orientados a partir das temáticas destes setores:

E o setor é o principal espaço de acúmulo do movimento, sabe. É o espaço da gente discutir a pauta pra poder acumular e desenvolver textos, desenvolver do que a gente compreende sobre esse debate, sobre negros e negras, mulheres e diversidade sexual[...]  
A galera traz muitos elementos da realidade da gente mesmo, sabe. E é coisa que a gente se interessa. Traz um dado assim do tipo "Teu pai trabalha tantas horas e o patrão dele lucra tanto e ele tá ganhando tanto, tá ligado? Isso é mais valia", "Porra, boto fé". Quando traz



elementos da tua realidade, de lugares mesmo que você se vê naqueles dados e naquelas explicações. (V. P., 2017)

Os relatos lidos permitem-nos fazer uma outra observação sobre a prática a respeito da qual refletimos, que é a importância de se *conhecer o contexto*. Pois:

la educación popular, en sus variados desarrollos, ha empujado una concepción en la cual no existe acción educativa e pedagógica sin contexto – y allí están presentes los diferentes elementos políticos, sociales, culturales, económicos sobre los cuales se construyen la desigualdad, la exclusión, la segregación y las injusticias en nuestra sociedad proponiendo concepciones y prácticas para transformar estas condiciones[...] (Mejía, 2013, p. 372)

Deste modo, a proposta teórico-metodológica da educação praticada no movimento estudado, que busca formar sujeitos autônomos, capazes de ler criticamente a realidade na qual estão inseridos, para assim planejarem conjuntamente a ação de transformação, pressupõe o conhecimento do contexto e seus elementos.

Assim, podemos perceber no primeiro relato de C. B. que os variados temas descritos, sobre os quais as formações acontecem, intencionam um conhecimento mais aprofundado sobre determinadas situações do contextos da realidade brasileira. Como o contexto social está constantemente em mudança, justifica-se a necessidade das formações "*de janeiro a dezembro*", como descreve a participante.

O segundo relato de V. P. também é um bom exemplo da utilização de elementos do contexto no qual o sujeito está inserido, que nesse caso foram as situações de exploração sofridas por seu pai no ambiente de trabalho, para explicar o conceito teórico "*mais valia*" da teoria marxista, e assim possibilitar a problematização das questões de exploração pelas quais os trabalhadores, incluindo seu pai, são submetidos.

No relato que segue, a participante do movimento descreve as "*aprendizagens mais práticas*" que vivenciou no tempo em que estava no movimento:

"Oh, nós queremos que essas tarefas sejam democratizadas assim mesmo, que homens e mulheres façam, pessoas antigas e novas, pra não ser tão personalista, pra não ficar tal coisa centrada só com tal pessoa", eu lembro que tinha isso assim, sabe?! As pessoas terem a oportunidade de experienciar várias tarefas que o movimento tem. Acabava sempre também, é inevitável que algumas pessoas acabem revelando algumas aptidões mais pra algumas coisas do que outras. Ser mais desenrolado com tal tarefa. Mas tinha esse cuidado, pelo menos do ponto de vista da paridade e de incentivar as pessoas novas a fazerem as coisas também. Até porque tem que se criar quadros pra que continue aquele trabalho. Mas é isso assim, era isso que eu via. "Ah, vai falar com a imprensa, você vai ficar com a questão da comunicação dentro de um ato, a comunicação externa junto com a imprensa", "Ah, mas eu nunca falei...", "Ah, mas vai ser você [...] Era prático, era aprender a fazer, fazendo. (R.F., 2017)

É importante destacarmos nesse relato lido que essas aprendizagens que denominamos aqui de práticas, seguem o princípio do que ela descreve como "paridade", ou seja, não havia determinado tipo de atividades destinadas aos homens e outras apenas às mulheres, mas buscava-se o que nós já descrevemos em tópicos anteriores como práticas educativas que promovam a igualdade entre os gêneros. Outra observação que podemos fazer diz respeito a oportunidade de todos (integrantes recentes e antigos) experimentarem as mais variadas atividades e poderem desenvolver várias habilidades, como as citadas neste relato descritivo: comunicação interna e externa ao movimento. O relato a seguir descreve as duas modalidades educativas (não formal e informal) presentes nas práticas do movimento.

Eu acho que para além da formação teórica, que no Levante a gente preza muito pela formação dos militantes, eu acho que a luta também é um espaço que forma, sabe. Enquanto muitos espaços te deformam, a luta forma. Então meter a cara mesmo pra descobrir como é que faz articulação política, ter coragem de falar nos espaços, saber como se portar, tudo isso eu aprendi na luta quotidiana. Chegar no sindicato e barganhar uma luta financeira, fazer uma articulação política com uma força diferente, ter a malemolência de perceber qual é o momento de colocar o quê, tudo isso são os desafios da militância que fizeram com que eu crescesse. E para além disso, voltando para a questão mais académica e profissional, eu estudo integração regional na América Latina, Venezuela, a ALBA (Aliança Bolivariana para os Povos de Nossa América), tudo isso eu não teria descoberto, inclusive pra a minha pesquisa do mestrado se não fosse o meu contato da militância. (M. D., 2017)

A formação teórica a que essa participante se refere são principalmente as realizadas nos acampamentos e cursos de formação como também as realizadas nos momentos de estudo e debate dentro dos setores, ou seja, são momentos intencionalmente destinados ao estudo, debate e portanto aprofundamento de determinados temas e conteúdos, que deste modo correspondem às práticas *não formais* de aprendizagem. Mas há também um aspecto informal desses processos educativos demonstrado na frase "*a luta forma*". Ao se referir a esses processos educativos "*do cotidiano*", que ocorrem nas resoluções de problemas ou demandas mais práticas há também a construção das aprendizagens definidas teoricamente como *informais*. M. D. ainda termina esse relato se referindo a como essas aprendizagens construídas no movimento complementaram a sua formação académica e contribuíram para a realização de trabalhos académicos e profissionais.

[...] E enquanto na militância, não são todos os espaços, eu digo isso pelo campo que eu faço parte, a gente tem uma preocupação muito grande com o ser pedagógico, como traduzir toda essa contradição da realidade brasileira que é tão complexa, marcada por contradições, a partir de instrumentos concretos. Então dois processos, o processo formativo, que pressupõe você saber dialogar com o povo nos espaços de formação amplos como no Curso de Realidade Brasileira, ou então os mutirões de formação, que a gente chama Mutirões dos Mil. Como colocar essa complexa realidade a partir dos clássicos Florestan, Darci Ribeiro, que seja possível que essas pessoas compreendam. Isso pressupõe utilizar tudo o que Paulo Freire fala, utilizar exemplos da realidade concreta, e perceber que os outros estão entendendo.

[...] cotidiano de luta faz com que a gente aprenda muito. Quando a gente enxerga militantes mais antigos que a gente dando o que a gente chama de exemplo pedagógico, a forma como eles falam, a forma como eles agem, que a fala tenha coerência com a ação, como se portar, dar consequência ao projeto que a gente quer construir, isso tudo forma muito, forma você enquanto ser humano, não é? Que é algo que muitas vezes na universidade não há. Então eu acho que são esses instrumentos que vinculam muito mais a realidade à ação, à teoria na militância, que fazem com que o instrumento, a metodologia de aprendizagem seja diferente. É um instrumento de transformação não só da realidade mas de quem dá a vida pra isso (M. D., 2017).

Os relatos de M. D. contam-nos sobre os modos de se construir os saberes externamente e internamente ao movimento. A respeito dessa construção de saberes externa ao movimento, a participante destaca que apesar de recorrerem a utilização de teóricos do campo acadêmico, há uma preocupação para que esse conhecimento não seja distante do público a quem a formação é direcionada.

A este respeito, o relato desta participante ainda reforça o que os participantes relataram nos primeiros trechos que abrem esse tópico. O conhecimento construído não pode ser distante do contexto das pessoas a quem essa prática educativa se destina, mas recorre-se a elementos da realidade concreta para se promover a construção de saberes a respeito da realidade.

A segunda parte do relato de M. D., descreve outros aspectos da forma como ocorre os processos educativos dentro do movimento, os integrantes utilizam-se do que ela descreve como o *exemplo pedagógico*, que consiste em não só falar, mas demonstrar a partir das ações ou do comportamento o que se fala na teoria. M. D. também recorre a diferenciação dos processos formais de ensino para ilustrar a forma como ela percebe essa construção dos saberes dentro do movimento.

Gostaríamos de encerrar esse tópico com o relato de C. B. no qual ela reflete sobre a importância de aprendizagens construídas nos espaços não formais e informais de ensino, como a exemplo dos movimentos sociais.

Mas é isso, acho que é importante, a gente não pode desvalorizar o conhecimento formal mas eu também enalteço muito as aprendizagens que não são do espaço formal, as

aprendizagens que são do movimento são muito valiosas, são ricas e são tão importantes quanto as aprendizagens dos espaços formais, das universidades (C. B., 2017).

#### **4.3 Construção de saberes no LPJ: prática educativa compromissada com a transformação social**

Na nossa sociedade, a escola é historicamente o lugar responsável pela transmissão de saberes e conhecimentos, mas de um tipo de conhecimento específico, o elaborado em instituições clássicas como as universidades, por exemplo, e seguindo um determinado rigor metodológico de elaboração, o que de acordo com Jezine (2007, p.156) gerou uma polaridade entre:

saber científico *versus* saber popular, teoria e prática, cultura erudita e cultura popular, o que vem a constituir o cerne da idealização da modernidade e da lógica racional da ciência pragmática e utilitarista, passando a compor o fazer universitário, destinado a pequenos grupos sociais (Grifo da autora).

O modelo de racionalidade científica busca uma verdade única e estabelece instituições oficiais como os lugares onde esse conhecimento se origina e circula, desprezando os saberes que são construídos pelos sujeitos em outros espaços sociais. Ainda de acordo com Jezine (2007), essa polaridade entre o conhecimento científico e saber popular gerou a ideia de que o primeiro é sistematizado e comprovado, portanto uma verdade absoluta e o segundo é visto como ausente de comprovação, portanto, duvidoso. Rompendo com este paradigma em que o conhecimento científico é o único capaz de explicar a realidade, concordamos com Neves (2014, p.126) na afirmação de que *"estes dois saberes dialogam e que é possível, por exemplo, construirmos um conhecimento científico tomando como suporte os conhecimentos, experiências e saberes das camadas populares"*.

Se compreendemos que as instituições clássicas de educação não são os únicos lugares onde ocorrem a elaboração e circulação de saberes, concordamos que esses saberes podem ser elaborados em outros espaços sociais, como os movimentos sociais, por exemplo, que são espaços de vivência e troca de saberes.

A seguir abordaremos os aspectos educativos do movimento estudado. Primeiro começaremos por apresentar os saberes que os partícipes relatam terem construído na vivência do movimento. Em seguida, com base em algumas teorias sobre valores humanos,

faremos breves reflexões sobre como a experiência vivenciada no movimento se relaciona com valores humanos.

#### **4.3.1 "Eu sentia muito essa necessidade de mudança..." os saberes que motivaram o despertar para a organização coletiva**

Os relatos de história de vida obtidos para esse trabalho de dissertação apontam-nos que os primeiros saberes construídos pelos entrevistados estão relacionados com a percepção de que *vivemos numa sociedade com grandes desigualdades e injustiças*. Estes saberes são anteriores à entrada no movimento e foram aprofundados, posteriormente, nos processos educativos não formais e informais que ocorrem em seu interior. Mesmo que a percepção não fosse nesse primeiro momento acompanhada da problematização das origens dessas injustiças e desigualdades sociais, o despertar para essas questões veio acompanhado da crença de que a construção de uma outra realidade é necessária e possível, a partir da organização coletiva. Essa crença os levou a desejarem ingressar no movimento.

A partir das história de vida dos participantes do Levante, pudemos conhecer um pouco do que foi esse despertar para uma consciência crítica. Esse despertar se deu das mais variadas formas nas histórias de cada um deles. Enquanto que V. P. conta-nos que começou a problematizar as questões sociais a partir de letras de músicas, Y. L. conta-nos sobre a sua experiência ao participar em uma instituição religiosa ligada à Teologia da Libertação, como pudemos constatar em suas biografias. Nos relatos que seguem, os depoentes comentam sobre as causas que os levaram a ingressar no movimento:

Eu sentia muito essa necessidade de mudança, depois que eu comecei a ver que as coisas são colocadas daquela maneira mas existe... de alguma forma a gente pode transformar. A partir do momento que você vê outras experiências históricas de processo de mudança na estrutura mesmo do Estado e tal, processos de revoluções mesmo, você acredita que é possível, não é?! E você sente a necessidade de alguma forma contribuir com essa mudança. Então quando é apresentado pra você que de alguma forma você organizado vai poder contribuir muito mais do que você fazendo sozinho, sente a necessidade de participar de um movimento, de um coletivo, que você pensa coletivamente uma nova sociedade. (V. P., 2017)

Entrei no Levante e tentei me dedicar muito porque entendi a necessidade de construir isso que a gente fala de sujeito coletivo. Vi no Levante um instrumento político e ainda vejo, acho que é o principal instrumento político, principalmente pra o momento que a gente vive hoje no Brasil. Mas o movimento não é uma soma de indivíduos. Acho que isso é uma posição muito clara assim que a gente tem de não partir dessa premissa individualista que acha que a soma de indivíduos vai construir alguma coisa. Não. A gente se pauta realmente pra construir algo coletivamente, enfim, um sujeito coletivo.

[...]Porque a gente vê o Levante como um instrumento político de mudança da realidade, de transformar toda a realidade que a gente vive e acho que isso traz uma consciência maior da necessidade desse engajamento. (Y. L., 2017)

Esses relatos contam-nos sobre a tomada de consciência a respeito das situações de injustiça social e como os sujeitos entrevistados perceberam no movimento uma possibilidade de luta coletiva. No relato a seguir, podemos perceber que a leitura crítica da realidade possibilitou que esse sujeito se posicionasse diante dessa realidade, para transformá-la a partir da prática coletiva.

Eu só passei a conhecer de perto a dificuldade que o povo brasileiro tem pra viver, o que o povo enfrenta todo dia, as realidades que estavam muito distantes da minha vida pelo espaço que eu ocupava, não é, que ocupo ainda na sociedade, uma posição extremamente confortável, nunca ter enfrentado, é... as dificuldades de uma escola pública, as dificuldades que a classe trabalhadora na sua maioria enfrenta, por eu ter estudado em colégios particulares, com os melhores professores, ter feito vestibular, enfim, ter a oportunidade de estudar numa escola privada, numa faculdade privada e tudo o mais... por mais que a gente conheça as estatísticas, as coisas e tal na teoria, só passei a ver isso de perto na vida com o Levante, não é. E só passei a ver as necessidades que as pessoas tem de uma transformação da realidade nessa vida prática, então acho que isso é algo que vou levar pra sempre na minha vida. (Y. L., 2017)

De acordo com esse relato, o sujeito entrevistado conta-nos que apesar de conhecer o que as teorias e estatísticas revelam sobre as injustiças sociais do país, os aspectos da realidade brasileira, tais como as dificuldades sociais enfrentadas pela classe trabalhadora e por quem frequenta a escola pública, por exemplo, só foram aprofundados depois da entrada no movimento.

Nos relatos que seguem, as participantes do movimento destacam outros saberes relacionados às desigualdades e injustiças que permitiram que elas construíssem um conhecimento sobre a realidade social:

[...] É muito difícil eu estar no meio da rua e não observar que a pobreza tem cor, entende?! E que ali tem racismo. Um racismo que perdura desde o período escravocrata. Tipo, os negros estão com os piores lugares da sociedade. Eu fui pra o enterro da minha tia, o negro era o coveiro, todos os enterros que eu fui os coveiros eram negros. Estou na rua, no bairro dos Bancários, estou vendo criança de rua, assim, trabalho infantil, mulheres pedindo no meio da rua, mendigos e eu não vejo pessoas brancas, só vejo negros. Aí não está desvinculado, sabe?! (R.F., 2017)

Na área de educação, mesmo eu tendo vindo da educação, eu me formei em Pedagogia, mas hoje eu acho que eu tenho um acúmulo muito maior de assuntos e de pautas dos problemas da educação do que quando eu fiz a graduação. Mesmo sendo um curso muito bom, o curso de Pedagogia, mas hoje eu conheço muito mais coisas da educação, os problemas, e saber a origem desses problemas que acontecem na minha área, a educação,

devido a formações que eu tinha. Porque assim, acho que tinha muitas lacunas pra entender porque que acontece isso, porque que a história da educação é desse jeito. Então eu consegui ter alguns suportes. (C. B., 2017)

No relato de R.F., podemos ver que a depoente estabelece, a partir de experiências que vivenciou, uma relação entre desigualdades sociais e cor no Brasil. No outro relato, de C. B., ela relata que apesar de ter formação acadêmica na área da educação, a vivência no movimento permitiu que ela aprofundasse os saberes relacionados com a origem dos problemas da educação brasileira, como expressa na frase: *"mas hoje (depois de ter participado do movimento) eu conheço muito mais coisas da educação, os problemas..."*.

Os diversos saberes que são construídos no interior do movimento, de forma geral, estão relacionados com a aprendizagem sobre os direitos civis, sociais e políticos e são contextualizados de acordo com uma determinada leitura da realidade, com base na teoria marxista, pois concebe a sociedade como sendo formada por classes e onde há a exploração de algumas classes por outras. Essa leitura da realidade é demonstrada na Carta Compromisso<sup>5</sup> do 2º Acampamento Nacional do Levante Popular da Juventude:

Sabemos que ainda vivemos numa sociedade dividida em classes, em permanente luta entre aqueles que exploram e as trabalhadoras e trabalhadores que têm o fruto de seu trabalho roubado. Esse é o sistema capitalista patriarcal e racista, mundialmente organizado na sua forma imperialista, que destrói a natureza, extermina a juventude negra, oprime as mulheres, invisibiliza e violenta as diversas formas de expressão da sexualidade, concentrando a riqueza e o poder nas mãos das elites (Levante Popular da Juventude, 2014).

Deste modo, o movimento organiza as suas reivindicações e realiza ações de formação com o objetivo de compreender e superar essas relações sociais injustas entre as classes. De acordo com a teoria marxista, a sociedade está organizada a partir de classes e as relações que se estabelecem nesse cenário são relações de dominação e poder. O tema das classes sociais ocupa lugar central nas Ciências Sociais, sendo abordado a partir de diferentes perspectivas por autores clássicos e contemporâneos. Marx e Engels (1990) trazem uma visão sobre as classes a partir da posição que os atores coletivos ocupam nas relações de produção.

Weber (2000) por sua vez traz uma visão sobre classes a partir das oportunidades de vida que os agentes possuem no mercado, oportunidades de se apropriar de bens materiais e culturais, mas também a posição que esses agentes ocupam nos processos de

---

<sup>5</sup> Disponível em anexo.

dominação política. Durkheim (2004) por sua vez, teoriza as relações de classe a partir da divisão do trabalho. De acordo com esse autor, os indivíduos mais talentosos seriam incentivados a ocupar as posições sociais mais relevantes devido a má distribuição dos recursos materiais e simbólicos.

Desse modo, o conceito de classe e os debates em torno do tema variam de acordo com a teoria da qual partem. Os estudos brasileiros sobre classes sociais emergem juntamente com as Ciências Sociais e durante a década de 1950 e 1960 tiveram forte influência da abordagem marxista. *"Nos estudos informados por essa modalidade de investigação, o conceito de classe era a principal ferramenta heurística, e as classes, os principais agentes coletivos de reprodução/transformação da ordem social vigente"*, de acordo com Bertoncello (2014, p.9).

Nos escritos no campo das ciências sociais, a classe dominada é denominada "povo". Mesmo que para Wanderley (1975) esse seja um conceito impreciso, esse autor conceituou esses dois grupos sociais a partir de critérios de contraste biunívoco: povo e elite, povo e não-povo ou povo e anti-povo.

Avís e Brayner (1997) ao analisarem o pensamento de Wanderley sobre cidadania e classes populares chegaram às seguintes ponderações: enquanto que a elite corresponde aos empresários, intelectuais especializados e profissionais liberais considerados civilizados e que formam uma elite governante, o povo, também denominado massa, corresponderia aos operários, às populações marginalizadas tidas como inferiores ou não civilizadas, que se encontram em situação de dominação por parte da elite, e que, apesar de aparecerem nos discursos políticos-ideológicos, sua participação das decisões e planejamentos nas mais variadas instancias governamentais se dão de forma incipiente.

Ainda ao analisarem o pensamento de Wanderley a respeito da dicotomia povo-indivíduo, Avís e Brayner (1997) afirmam que:

postula-se a existência atual de sociedades dentro do padrão de "sociedade afluyente", difundem-se os direitos de cidadania (civis, políticos e sociais). As diferenças se diluem na imensa "classe média". A cultura de massa e a indústria cultural vão conduzindo a uma inevitável homogeneização de todos os indivíduos que devem integrar-se em convivência na "aldeia global". (Avís e Brayner, 1997, p. 102)

Desse modo, povo designa o conjunto formado por indivíduos ou cidadãos comuns, submetidos a uma única cultura imposta por uma elite dominante. Nas sociedades capitalistas essa categoria corresponde então às classes populares representadas pelo proletariado dominado ou submetido às classes dominantes, ou seja, a burguesia.



Para alguns teóricos da educação, como Freire (1987), a prática educativa deve estar a serviço da luta pela humanização e desalienação, sendo este um trabalho que envolve opressores e oprimidos. A constatação da desumanização faz parte de um processo de busca da compreensão dos homens a respeito de si mesmos. A desumanização não está presente apenas nos oprimidos que tiveram sua humanidade roubada, mas nos opressores que exploram e oprimem.

#### **4.3.2. "*Não dá pra lutar por justiça social sem lutar contra o racismo, e sem lutar contra o machismo e homofobia...*" - Saberes relacionados à diversidade sexual e igualdade de gênero**

Antes de passarmos aos saberes que os participantes do movimento relatam terem construído a respeito do tema da diversidade sexual e igualdade de gênero, iremos rever alguns conceitos e reflexões relacionados a essa temática para compreendermos de forma mais aprofundada como o movimento concebe as relações entre os gêneros e diversidade sexual.

As discussões em torno da condição feminina emergem no campo das Ciências Sociais com a teoria evolucionista no século XIX. Henry Morgan (1976) e Friedrich Engels (1980) realizam estudos sobre a família e a diferenciação social e postularam a teoria segundo a qual as relações entre homens e mulheres se transformam com o passar do tempo seguindo etapas evolutivas. No século XX, Simone de Beauvoir (1949) lança o livro *O Segundo Sexo* no qual aborda a desigualdade entre homens e mulheres como um produto da sociedade. Ainda no século XX a antropóloga Margareth Mead (2000) publica sua tese na qual defende que não há relação entre o sexo biológico e o temperamento do indivíduo. Nesse trabalho Mead descreve estudos sobre o comportamento de homens e mulheres em diferentes grupos culturais: homens e mulheres igualmente dóceis e que se dedicavam ao cuidado das crianças (Arapesh da Montanha); homens e mulheres igualmente violentos, nos quais as crianças cuidavam de si mesmas e até eram trocadas por inimigos de outras tribos (Mundgmor) e; um terceiro grupo onde as mulheres eram responsáveis por questões externas a aldeia, como por exemplo as relações econômicas e os homens eram os responsáveis pelo cuidado das crianças (Meinerz, 2012).

A partir da difusão desses estudos sobre a mulher e a condição feminina desenvolvem-se os primeiros estudos sobre gênero. O termo "gênero" que antes era utilizado gramaticalmente para assinalar as diferenças entre indivíduos dos diferentes sexos: homem ou mulher, ou seja, diferenças que se situava no plano biológico, passa a ser

utilizado para designar as diferenças em âmbito cultural das relações entre o masculino e o feminino, ensinadas pela família, escola, mídia e sociedade em geral, evidenciando as relações de poder desiguais entre homens e mulheres. De acordo com Pereira (2004), há um deslocamento do objeto empírico "mulher" para o objeto teórico "gênero".

Scott(1985), no entanto, chama a atenção para a substituição na literatura feminista do termo "mulher" por "gênero" apenas. De acordo com a autora, tal prática abarca somente a situação de opressão à qual as mulheres estão submetidas. Para ela é necessário que os estudos se centrem nas relações entre os gêneros, incluindo assim os homens e as diferentes formas de ser homem e a relação destes com o feminino.

Para Rubin (1975), a origem da opressão feminina e de outras "minorias sexuais" está nos arranjos sociais com base no sistema gênero-sexo que transforma o sexo biológico normatizador das necessidades sexuais e das sexualidades, padronizando as relações como heterossexuais e monogâmicas. Entre esses principais arranjos sociais está a divisão sexual do trabalho e a família nuclear que operam criando uma relação de oposição e ao mesmo tempo de complementaridade entre os sexos. Baseando-se na teoria marxista, a autora defende que as relações de opressão são fruto da atividade humana e devem ser combatidas a partir da luta política que envolve sujeitos mulheres, mas também os demais sujeitos que compõem a diversidade sexual. As teorias feministas de forma geral, por trazerem também um projeto político, buscam não só compreender os fenômenos de opressão e subordinação nas relações entre os gêneros, mas essa compreensão é uma atividade-meio para a transformação das relações sociais entre os gêneros.

Hoje, o termo *diversidade sexual e de gênero* - DSG ou apenas *diversidade sexual*, inclui toda a diversidade de sexo (homens, mulheres e intersexuais), orientações sexuais (heterossexuais, homossexuais e bissexuais) e identidades de gênero (transgeneros e cisgêneros). Além destas categorias também há outras para designar as orientações sexuais entre a heterossexualidade e a bissexualidade (heteroflexibilidade) e entre a homossexualidade e bissexualidade (homoflexibilidade). Há também a categoria pansexualidade para caracterizar os indivíduos que possuem orientação sexual por outros sexos além de homem e mulher. A DSG também inclui os intersexuais, indivíduos que possuem características intermediárias entre homens e mulheres, os assexuais que correspondem ao grupo de indivíduos que não experimentam interesse sexual por nenhum dos gêneros e as pessoas *queer* que defendem que a sua identidade não pode ser definida.

A breve revisão teórica que fizemos sobre os temas de gênero e diversidade sexual, nos permitem compreender as discussões sobre esses temas no interior do movimento

estudado e os saberes construídos a respeito da condição da mulher e da diversidade sexual no contexto atual, tanto da realidade brasileira como do mundo ocidental.



**Figura 9:** Seminário de formação política  
Helenira Rezende da célula do LPJ da UFPB em  
2014

Fonte:

<https://www.facebook.com/LevantePB/photos>



**Figura 10:** Elaboração de material contra  
feminicídio - 2017

Fonte:

<https://www.facebook.com/LevantePB/photos>

Em falas anteriores M. M. já nos relatou sobre a contribuição que ela trouxe ao movimento devido a sua experiência de vida como transgênero. Na fala a seguir ela conta-nos sobre a importância que a vivência no movimento trouxe para a sua vida enquanto mulher trans e para a assunção dessa identidade:

Como eu lhe disse, eu não tinha assumido minha transição, mas a partir dos momentos que eu tive no movimento, de participar de encontros em outras universidades, de conversar com outros companheiros, de compartilhar a minha dor, minhas alegrias, minhas aspirações com outras pessoas LGBT do Levante, eu pude me fortalecer, me tornar uma mulher trans. (M. M., 2017)

Neste relato, a depoente expressa a importância que a identificação com outros sujeitos que partilham a mesma condição teve para a sua afirmação pessoal, caracterizando o movimento como um espaço também de securização e suporte. Ao assumir-se como mulher trans, M.M. também passou a problematizar as questões do ser mulher na sociedade brasileira, que é marcada por relações desiguais entre homens e mulheres.

Converso com as minhas companheiras sobre o machismo, a objetivação sexual do meu corpo, e elas me explicam muitas vezes que isso não é culpa minha, que um assédio que eu sofri não é culpa minha, que a gente sabe que nossa sociedade está estruturada em um sistema patriarcal, de violência patriarcal, que sujeita o corpo de todas as mulheres, e enfim, isso me mostra a importância... me dá horizontes. (M. M., 2017)

Os relatos anteriores mostram-nos saberes referentes ao tema de gênero que foram adquiridos por uma das participantes na vivência do movimento. Queremos destacar agora três aspectos que julgamos importantes na maneira como esse saber foi construído. O primeiro diz respeito à problematização dessa temática a partir de elementos da realidade concreta.

No relato a seguir, M. D. faz uma leitura a partir dos contextos nos quais está inserida, a nível local, que nesse caso em específico é a UFPB, e a nível mais geral, que é a sociedade brasileira, para a partir destas leituras problematizar e elencar as demandas de ação do movimento, relativas às questões do machismo e da luta por igualdade de gênero:

E dentro da nossa universidade a gente vinha vivendo e ainda vive hoje uma série de cortes e demandas que são específicas da mulher. De maneira específica, na Universidade Federal da Paraíba, a gente visualiza uma creche que não atende a demanda das estudantes que são mães, principalmente das que estudam de noite, que são trabalhadoras, a gente vê uma política de segurança que não atende as demandas das mulheres, a gente visualiza falta de iluminação no campus, seguranças que são extremamente brutos com as mulheres. A gente visualiza uma série de tentativas de assédio dos professores, tanto assédio moral como sexual. Na pós-graduação a gente visualiza a mesma coisa, tentativa de estupro dentro do campus. Então são várias questões que são específicas da universidade mas que são consequências de uma sociedade machista, porque a universidade não está fora das contradições da sociedade, e que demandam uma problematização e uma luta, não é? E é só a partir da auto-organização e da luta concreta que a gente vai conseguir avançar nisso. Por isso que a demanda das mulheres é tão forte. (M. D., 2017)

O segundo aspecto sobre a construção desse saber que queremos destacar é que as ações do movimento que visam a luta por igualdade de gênero não se remetem apenas ao exterior, mas a mudança social que se pretende promover começa a partir de ações educativas no interior do próprio movimento, ao se buscar paridade nas discussões e na visibilidade que os participantes terão como representantes do movimento, por exemplo, como é demonstrado na seguinte fala:

[...]o feminismo, ele não é só uma luta dentro do Levante, ele é um princípio.[...] ele está presente em tudo no Levante, ele não é só uma luta, assim, é uma luta interna e pra fora. A gente tenta por exemplo ter paridade, se a gente vai fazer uma atividade, foram chamadas pessoas do Levante para representar o Levante em tal lugar pra fazer uma fala, a gente então toma todo o cuidado do mundo pra que exista paridade no processo interno nosso. Se vai ter fala ou coordenador pra um trabalho então vai ter um homem e uma mulher. Se vai ter uma célula pra tocar, vai se fazer o possível pra que seja um homem e uma mulher, então assim, porque a luta contra o machismo é dentro do movimento. Porque os homens e nós mulheres precisamos nos educar sempre contra o machismo, porque a sociedade é machista. E a gente carrega essas coisas com a gente ainda. A gente não está totalmente livre, nem os meninos nem as meninas (R.F., 2017).

O terceiro aspecto que é importante destacar sobre os saberes construídos a respeito dessa temática no movimento, é que ela não é colocada em nível de importância superior ou inferior a outras lutas e demandas. A esse respeito, a autora feminista italiana Carla Lonzi (2010) tece críticas ao que autores marxistas fizeram durante muito tempo no que diz respeito à forma como se ilustra as situações de opressão nessas teorias, sempre retratando as relações sociais entre homens: opressores - oprimidos, patrão - trabalhador, não retratando a opressão que existe entre essas figuras masculinas sobre as mulheres e até mesmo a opressão que existe entre mulheres que ocupam diferentes posições sociais. Essas teorias abordam um único tipo de opressão, a de classes, mas não abordam a opressão que existe entre os sexos (Fleuri & Muraca, 2013). Desse modo, a ação coletiva para a transformação do mundo implica a percepção dos sujeitos homens e mulheres sobre situações de opressão com base no gênero e a reconfiguração dessas relações sociais.

O relato a seguir ilustra o que dissemos anteriormente, que a luta por transformação social não pode priorizar os aspectos econômicos deixando em segundo plano outras lutas contra relações de opressão, sejam elas de natureza sexista ou de raça.

[...]é uma coisa que é clara pra nós dentro do movimento, é uma coisa que é clara, faz parte da nossa formação mesmo, não são lutas menores, não dá pra lutar por justiça social sem lutar contra o racismo, e sem lutar contra o machismo e homofobia. Tipo, essas lutas não estão em níveis hierárquicos, entende?! Parte da esquerda talvez tenha hierarquizado e colocado luta de classes acima dessas outras lutas. Nós colocamos como se a luta de classes estivesse intrinsecamente ligada a tudo isso. Porque a gente faz um recorte de classes, por exemplo, na luta contra o racismo, a gente sabe que boa parte dos negros que sofrem estão marginalizados na pobreza, está entendendo?! Quando a gente está lutando contra o machismo a gente está tentando disseminar um outro tipo de feminismo, que não é um feminismo liberal, também não estamos tirando o valor de um feminismo liberal, de toda a contribuição histórica que o feminismo liberal e burguês deu a história mas a gente está pautando um feminismo popular, um feminismo de classe. A gente tenta imbricar uma coisa na outra. Então elas não ficam separadas para nós (R.F., 2017).

Como podemos perceber na transcrição da fala de R.F., a transformação da sociedade reivindicada pelo movimento não hierarquiza as lutas sociais, até porque na maioria das vezes não podemos dissociar as lutas contra o racismo, contra o machismo e contra a homofobia, por exemplo, porque em muitos momentos há interseção entre essas situações de exclusão, não sendo possível separá-las.

Ao falarmos de relações de gênero e poder, a discussão não está polarizada entre homem e mulher, pois *"é sempre possível localizar, no interior de uma determinada ordem de gênero, um conjunto de características que configura um modo hegemônico de masculinidade"*, de acordo com Seffner (2008, p.16). Dentro do que se construiu como o

gênero masculino as situações de distribuição de poder são desiguais. Como vimos no capítulo 3, homens brancos têm maiores possibilidades de sucesso do que homens negros, homens héteros exercem mais influência social e são mais bem colocados em posições de trabalho que homens homossexuais (com algumas exceções, como na moda ou em algumas artes, por exemplo, onde homens homossexuais conquistaram um significativo espaço), os número de negros pobres vítimas de violência policial é bem maior do que se os homens forem pobres mas brancos.

Neste sentido, a crise nas relações de gênero tem reordenado a distribuição de poder entre homens e mulheres, mas também tem possibilitado que grupos de homens questionem os privilégios de outros grupos de homens, a exemplo disso, homens negros têm questionado privilégios de homens brancos no mercado de trabalho, homens negros têm reivindicado o acesso ao ensino superior antes ocupado majoritariamente por brancos, homens homossexuais têm lutado para que a homofobia seja crime e para que tenham direitos à adoção de crianças e a pensão por morte do companheiro, por exemplo (Seffner, 2008).

Os relatos lidos revelam-nos saberes que foram construídos no movimento em relação ao tema da diversidade sexual e igualdade de gênero. Os saberes construídos em torno dessa temática envolvem a compreensão a respeito dos *"dispositivos que transformam a diferença entre homens e mulheres em símbolo de desigualdade de oportunidades ou em fator de sujeição entre uns e outros. Dispositivos que são construídos e sustentados por relações entre homens e mulheres"* (Fleuri & Costa, 2001, p.28), ou seja, são saberes que permitem conhecer as causas e as formas de combater as desigualdades nas relações entre os gêneros.

A respeito das causas e formas de combater as desigualdades entre os gêneros, Soares (2014) fala-nos sobre pedagogias culturais, que são os locais onde as identidades sociais, entre elas as sexuais e de gênero, são formadas. Essas identidades se formam a partir de produção de significados e relações de poder.

Dizemos que a promoção da igualdade de gênero está na educação pode soar determinista, mas é evidente que o reordenamento das relações entre os gêneros passa por processos educacionais, processos estes, que como nos referimos no primeiro capítulo deste trabalho, correspondem às mais variadas formas de educação: desde o que aprendemos na rua, na escola, nos meios de comunicação e nos demais espaços sociais.

Os homens não nasceram naturalmente violentos e as mulheres não nascem naturalmente submissas às situações de opressão mesmo discordando delas, mas aos

homens e mulheres são ensinados estes comportamentos e modos de estar na sociedade, deste modo, podemos ser reeducados a fim de construirmos relações de gênero igualitárias.

#### **4.3.3 - "*Iria ser um acampamento que seria autogestionado, que a gente iria construir...*" - Saberes relacionados a autogestão**

O relato que segue se refere ao que uma participante descreve na pesquisa como sendo um dos saberes adquiridos na vivência no movimento. Entre os primeiros contatos da depoente com o movimento, ela cita a ocasião de ida a um acampamento nacional. Os estudantes de algumas instituições educativas da cidade de João Pessoa arrecadaram dinheiro para algumas despesas da viagem e para alugar um ônibus que iria levá-los do estado da Paraíba até o Rio Grande do Sul, viagem esta que duraria de três a quatro dias.

De acordo com o relato de C. B., algumas atividades como preparação dos alimentos, higienização do transporte, entre outras, foram distribuídas dentro do ônibus e cada equipe responsável por tal tarefa a realizaria para todo o grupo, deste modo quem estivesse com a responsabilidade da preparação dos alimentos realizaria para todos enquanto que quem estivesse com a responsabilidade da limpeza também limparia para todos e assim por diante. Essas atividades seriam um "ensaio" para o que aconteceria no evento, ou seja, era uma atividade que visava desenvolver a autogestão no grupo.

Iria ser um acampamento que seria autogestionado, que a gente iria construir. Então as equipes também aconteceriam lá no acampamento, pra poder as coisas caminharem, porque eram estudantes, eram jovens, organizando.[...] E lá o acampamento era desse jeito, dois estados vão cuidar da alimentação, eles iriam tal dia cozinhar o almoço, tinham os chefes, as pessoas que eram as referencias, mas os estados eram responsáveis por ajudar na alimentação, cortar, lavar louça, fazer tudo isso, outros pela segurança... (C. B., 2017)

A palavra autogestão é formada por duas outras palavras *auto* (estar voltado para dentro de si) e *gestão* (administração, governança, direção), sendo assim, transmite o sentido de gerir a busca por mudança dentro de si. A autogestão, quando utilizado tanto em contexto de empresa ou de sala de aula, por exemplo, busca levar o outro a trilhar o caminho da situação atual de dependência até a autonomia.

Autogestão é, então, gerir-se por contra própria. No entanto, é importante evidenciar que a autogestionária em contexto grupal pressupõe um trabalho de corresponsabilidade com o outro, mesmo que cada indivíduo tenha autonomia, aproximando-se dos princípios de uma pedagogia autogestionária (Moreira, 2012). O relato

a seguir, de R.F., ilustra práticas de uma pedagogia autogestionária em contexto de coletividade, onde indivíduos autônomos, ao realizarem trabalho em grupo, demonstram corresponsabilidade uns com os outros:

[...]a grana do pedágio era pra a alimentação da gente, era tudo muito coletivo, assim, eu fiquei um pouco impressionada com aquilo. Eu não tinha noção, eu não tinha partilhado um nível de coletividade daquele tipo. Eu já tinha participado de organizações que têm níveis de coletividade, tipo igreja, a igreja tem um certo nível de coletividade, a extensão universitária tem um nível de coletividade. Mas ali era muito maior o nível de coletividade, assim, e de dependência um com o outro e de responsabilidade um com o outro (R.F., 2017).

Ao expor práticas pedagógicas que objetivem a formação da autonomia nos educandos, Moreira (2012) compara as figuras de mestre – discípulo e líder – liderados, mas o papel desempenhado pelo mestre/líder nesse contexto é de alguém que aponta o caminho para que o discípulo/liderado encontrem o mestre/líder dentro de si mesmo. Deste modo, a prática pedagógica autogestora segue três etapas: 1º apontar o caminho; 2º o discípulo segue sozinho e; 3º encontra o mestre novamente, mas desta vez dentro de si. No contexto de coletividade, a pedagogia autogestora busca desenvolver condições para que os indivíduos tenham autonomia dentro de um grupo, como descreve o relato:

a gente tem o princípio da direção coletiva, então nossos princípios, nossas lutas, nossas pautas são debatidas e formuladas coletivamente. Não temos a definição de pautas fixas, o que isso significa? [...] Então, é uma rádio comunitária a pauta, é o saneamento básico, é um orçamento democrático... o que é que desperta essa juventude pra a construção de lutas de maneira coletiva? (M. D., 2017)

De acordo com este relato de M. D., o movimento adota o princípio da direção coletiva, deste modo, os sujeitos autônomos, capazes de ler criticamente a realidade, analisam os objetivos que almejam alcançar e a partir disso estabelecem as pautas do movimento.

#### **4.3.4 "*A periferia é muito distante desses centros onde rola a cultura...*" - saberes relacionados ao direito à cidade**

Entre as reivindicações que o Levante Popular da Juventude faz a nível nacional, e portanto também no estado da Paraíba, estão as referentes ao aumento da passagem de ônibus, o único meio de transporte público na maioria das cidades brasileiras, por acreditar que os principais afetados pela maior cobrança nas passagens dos transportes públicos são



a classe trabalhadora e a juventude pobre. Geralmente, na ocasião do ato, o movimento também faz outras reivindicações que estão em sua pauta, como a concessão de transporte gratuito para estudantes e trabalhadores desempregados, e por vezes, conta com a participação de outros movimentos como o Movimento Organizado das Trabalhadoras e Trabalhadores Urbanos - MOTU.



**Figura 11:** Material de divulgação contra aumento das passagens de ônibus em João Pessoa - PB

Fonte:  
<https://www.facebook.com/LevantePB/photos>



**Figura 12:** Ato contra o aumento das passagens de ônibus no estado do Ceará em 15 de janeiro de 2015

Fonte: <http://levante.org.br/blog>

De acordo com V. P., o envolvimento nessas reivindicações relacionadas ao aumento da passagem de ônibus o fizeram refletir sobre o direito das pessoas à cidade, ou seja, o direito de acesso das pessoas que residem na periferia ao centro das cidades, onde acontecem as principais programações culturais, como festas populares, *shows* e espetáculos de rua, além de ser o lugar onde geralmente se localizam os cinemas e teatros. A compreensão por parte deste participante de que a luta por transporte é uma luta por acesso à cultura fizeram com que ele desejasse aprofundar esse conhecimento através de outras leituras, como relata:

uma questão que eu sou muito a fim de me aprofundar é sobre a questão do direito à cidade. E sobre a questão também do exílio da periferia. O direito das pessoas que estão na periferia... que a periferia é muito distante desses centros onde rola a cultura, onde rola o lazer e tal, é distante. E o acesso até aquele lugar é muito precarizado, sabe. A gente faz aquele debate dos ônibus e tal, está relacionado a essa coisa do direito a cidade, que a passagem todo ano aumenta, e os ônibus cada vez piores. E agora tem fiscal na parada de ônibus que não deixam as pessoas pularem a roleta nem entrar por trás. (V. P., 2017)

O Brasil, assim como os demais países da América Latina, passou por um intenso processo de urbanização a partir da segunda metade do século XX, a população urbana que em 1940 era de 26,3%, ou seja, 18,8 milhões de pessoas, cresce para 81,2% nos anos 2000, percentual que corresponde a 138 milhões de habitantes. Porém, a forma como essa urbanização se organizou fez com que a periferia, local mais distante dos centros urbanos, se constituíssem como "exílio" da população que ali reside (Maricato, 2000).

A relação entre o exílio da periferia e o acesso ao transporte público foi exemplificado em estudos realizados pela Companhia do Metropolitano de São Paulo. Durante três décadas consecutivas: 1977, 1987 e 1997, a Companhia constatou que na cidade de São Paulo, quanto maior a renda, menor o número de "viagens a pé" (Maricato, 2000). Além das dificuldades de acesso ao centro das cidades, a periferia também é marcada por:

Concentração territorial homogeneamente pobre (ou segregação espacial), ociosidade e ausência de atividades culturais e esportivas, falta de regulação social e ambiental, precariedade urbanística, mobilidade restrita ao bairro, e, além dessas características todas, o desemprego crescente [...] (Maricato, 2000, p. 29).

De acordo com o Fórum Centro Vivo - FCV:

A luta pela democratização do centro da cidade – entendida como o direito de morar, circular, trabalhar e desfrutar da área mais bem servida de infra-estrutura, serviços e empregos da metrópole – vem de longa data. O Movimento pela Reforma Urbana no Brasil luta desde a década de 1980 pelo reconhecimento do acesso de todos e todas às riquezas e potencialidades das cidades, conquistado em 2001, com o reconhecimento do Direito à Cidade Sustentável na legislação brasileira (Fórum Centro Vivo, 2006, p. 2)

Diante do exposto chegamos à compreensão de que exílio da periferia em relação ao centro da cidade envolve não só a privação do direito de acesso à cultura mas privação também de direitos sociais e econômicos.

#### **4.3.5. "*Lá eu descobri a história do deserto verde...*" - Saberes referentes ao meio ambiente**

A vontade de fazer do mundo um lugar sustentável é umas das características de uma educação na perspectiva globalizada, que traz como princípio a ideia de que o mundo pertence a todos e portanto, todos nós temos direitos e responsabilidades. Este saber,

referente ao meio ambiente, foi um dos saberes que C. B. relata ter adquirido na vivência do movimento.

Esta militante conta-nos que o início da sua aproximação ao movimento se deu em um acampamento nacional realizado no estado do Rio Grande do Sul. Lá ela aprendeu saberes referentes ao meio ambiente contextualizados ao lugar onde o evento se realizou:

O acampamento aconteceu em Santa Cruz do Sul, era um parque, não lembro o nome agora, um parque de eucaliptos. Aqueles que hoje a gente chama de deserto verde, que é aquelas áreas que eles desmatam, plantam eucaliptos e os eucaliptos depois serão usados pra a fabricação de papel. Era uma área muito bonita, mas muito quente, a gente imaginava que por ser no Rio Grande do Sul seria muito frio mas era muito quente, não tinha umidade nenhuma no ar. Lá eu descobri a história do deserto verde, os eucaliptos crescem muito rápido, em cinco anos são árvores gigantescas, mas absorvem muita água do solo, deixa o solo sem os nutrientes e deixa o solo arrasado (C. B., 2017).

Esse saber referente ao que os ambientalistas chamam de "*deserto verde*" permitiu a C. B. problematizar de forma geral e contextualizada a relação da humanidade com a natureza, a partir da produção. No próximo relato, ela também descreve a luta, envolvendo questões de meio ambiente, na qual esteve inserida, na cidade onde reside:

Cabedelo é uma cidade muito pequena, uma península, é rodeada... de um lado é o mar e do outro lado é o rio, tem um mangue, e é uma cidade portuária também aqui da Paraíba. Nessa cidade chegam produtos de vários gêneros e um desses produtos era o petcoque, que é um pó preto, o lixo ou a borra, um subproduto que fica do petróleo. Ele é usado muito como combustível pra a indústria, é um produto muito barato, vem da Venezuela, não sei se de outros países também, vem aqui para o Brasil para ser usado na indústria, pra queimar, e é um produto altamente poluente, tanto no sentido de transporte, de poluir o ar, como também poluir a água, e o que é que acontece? Por onde chega esse produto, o transporte dele não é adequado, o produto é transportado em carretas só coberto por lona, se dissipa muito no ar... também é armazenado em local inadequado, não lembro o nome agora, se é estuário, mas praticamente em cima do mangue, a céu aberto. Com a ação do vento ele polui o mangue e prejudica a todas as espécies que estão lá, não é? Consequentemente até as águas, os lençóis. (C. B., 2017)

C. B., enquanto representante do Levante em Cabedelo, juntamente com algumas associações, como a Associação Cabedelense para a Cidadania - ACICA, movimentos sociais, alunos e professores, começaram a se mobilizar como uma frente e a exigir do poder público soluções em relação a esse problema ambiental em específico na cidade, como também outras pautas, como por exemplo, a precariedade do transporte público.

O tema do meio ambiente faz parte da leitura crítica da realidade pois também está relacionado com a nossa condição de vida numa lógica perversa, mediante situações de exploração do trabalho e consumo voraz dos recursos naturais, podendo resultar na nossa

própria extinção. Em um dia comum, de acordo com ORR (1992, p. 3) nós, os seres humanos, adicionamos quinze milhões de toneladas de carbono na atmosfera, criamos setenta e dois mil metros quadrados de deserto, eliminamos entre quarenta a cinquenta espécies, adicionamos duzentos e setenta toneladas de clorofluorcarbonetos - CFC à estratosfera, entre outras coisas, deste modo, *"passamos do modo de produção para o modo de destruição"* (Gadotti, 2001, p.81).

O momento atual é de compreendermos individualmente/coletivamente a capacidade do ser humano de reconstruir outros modos de ser, viver e conviver a partir de uma conscientização partilhada, essa seria, de acordo com Figueiredo (2013) a pertinência de fazermos uma articulação entre Educação Popular e Educação Ambiental, pois a lógica hegemônica da modernidade/colonialidade trouxe um distanciamento nas relações sociais e ecológicas humano-humano e humano-natureza, que também afetou outras áreas do existir humano no tocante as relações cotidianas, a formação e a educação, hierarquizando os saberes.

Porém, a partir de uma educação com os aportes teóricos como os da Educação Popular, com base no diálogo e em práticas-refletidas é possível alcançar as transformações necessárias. O relato descrito por C. B., a respeito das ações da comunidade de Cabedelo, reflete bem a importância desse saber contextualizado, que emerge da realidade circundante na qual as pessoas envolvidas nessa luta coletiva estão inseridas.

Nesta situação específica, as mobilizações objetivaram soluções para um problema ambiental específico, relacionado ao transporte e utilização do petcoque. Os atores sociais contemporâneos necessitam de um posicionamento político frente às questões ambientais com base em uma Educação Ambiental com uma abordagem crítica, que pressupõe uma visão ampla sobre as questões ligadas ao meio ambiente.

#### **4.3.6 " *Hoje eu tenho um outro olhar pra trabalhar com as crianças...* " Saberes aplicados à prática profissional docente**

Duas das seis pessoas entrevistadas são professoras da educação básica e relatam como a vivência no movimento social contribuiu para a sua constituição enquanto profissional docente. A formação do professor pressupõe um processo contínuo, ou seja, não se esgota quando o professor conclui o curso em uma universidade ou outra instituição, mas é um processo que se estende ao longo da carreira.

De acordo com Pena (2011, p.100) os estudos brasileiros que abordam como o professor se constitui enquanto docente sugerem que essa construção passa pela:

existência de uma base de conhecimento para o ensino, com os diferentes tipos de conhecimentos necessários ao professor para o desenvolvimento da atividade docente; a influência da biografia pessoal e profissional do docente na configuração de sua prática pedagógica; a relevância dos processos formativos e do exercício profissional na aprendizagem da profissão; dentre outros.

Sendo assim, os percursos formativos pelos quais o professor passou juntamente com as experiências de vida que esse sujeito traz, contribuem para a constituição da prática pedagógica desse profissional. Os relatos que se seguem contam-nos sobre como a vivência no movimento e os processos educativos experienciados por essas professoras nessa vivência, modificaram a maneira de ver a sua própria prática docente dentro da sala de aula:

Eu acho que a contribuição maior mesmo é na minha formação. Hoje eu sou professora, o que eu trabalho em sala de aula, além do projeto de extensão que foi uma outra grande contribuição profissional, que foi ter participado de um projeto de Educação Popular em extensão popular, que me deu um jeito também em relação ao método, a forma de fazer as coisas, o Levante me deu conteúdo[...]

Eu vou pra a sala de aula hoje e vou trabalhar, por exemplo, música com as crianças, aí eu vou trabalhar uma música que a gente cantava muito, "Negro Nagô". Através dela eu vou trabalhar português, e vou trabalhar racismo, vou trabalhar história que é escravidão, o período escravocrata e vou trabalhar resistência. Se eu não estivesse no Levante eu iria ter sensibilidade porque estava num campo que estava me dando essa sensibilidade de entender muita coisa, mas eu me tornei mais sensível ainda a perceber as coisas (R.F., 2017).

De acordo com o relato, esta depoente atribui a "sensibilidade" para se abordar alguns temas em sala de aula devido ao acúmulo de aprendizagens decorrentes da participação em extensão universitária mas acredita que essa sensibilidade foi potencializada devido as experiências vivenciadas no movimento.

Como falamos anteriormente, as práticas educativas vivenciadas por essas docentes no movimento social consistiram em uma prática que se aproxima das práticas de Educação Popular que objetiva a formação de um sujeito crítico e consciente. Tal vivência orientou a prática dessas docentes nesse mesmo sentido:

Eu comecei a olhar as coisas com muito mais criticidade, mesmo atuando com crianças, sou professora, sempre fui professora dos ciclos de alfabetização. Então hoje eu tenho um olhar muito menos romantizado da educação, tenho um olhar muito mais crítico. Trabalhar

os temas da sociedade, saber a importância de empoderar aqueles alunos, tentar trabalhar com eles aqueles conteúdos de uma forma muito mais crítica, que eles possam questionar mais as questões da sociedade, minimamente, como dá pra trabalhar eu tento. Acho que também me fortaleceu, me ajudou muito essa vivência na minha prática da sala de aula. Hoje eu tenho um outro olhar pra trabalhar com as crianças, até assim, de escolher mesmo o que é que é importante a gente trabalhar na educação infantil, ensino fundamental, e as vezes as pessoas gostam muito... é muito comum no meio o povo trabalhar as coisas muito tecnicamente, datas comemorativas, datas que não tem significado nenhum pra as crianças, e até nessa escolha assim hoje eu sou muito mais cuidadosa. Sempre olho com um olhar mais crítico, muitas vezes, tipo: "Por que eu vou estar trabalhando isso com os meus alunos? Tanto faz, não interessa...", tem coisas muito mais importantes pra eu estar trabalhando, estar fortalecendo a cultura deles, as origens, o que é que ele pode aprender e olhar aquilo de uma forma que possa questionar. Eu trabalhei já com os alunos do terceiro ano, conversava muito com eles, começava a debater: "Mas por que isso está aqui? Por que a sala da gente está nesse calor? Por que não tem ventilador? Por que isso está acontecendo?", começava a perguntar aos alunos: "Quem será que tinha que resolver isso?" A gente começa a instigar aos alunos, de uma forma que eles possam ver porque é que há aqueles problemas, que aqueles problemas não são só ali imediato, "Porque está quebrado, porque a diretora não concertou", não é daí, não é?! Então assim, hoje eu sou mais cuidadosa em relação as questões que eu trabalho em sala de aula, as questões das datas comemorativas que as vezes são muito superficiais, não trazem nada, não acrescentam nada para a vida dos alunos. Onde a gente pode trabalhar outras questões de empoderamento para eles. (C. B., 2017)

Este relato conta-nos sobre a utilização da pergunta no ato de educar. O processo de pergunta-resposta é importante pois consiste em um caminho para o conhecimento quando é utilizado para fazer com que o educando problematize as questões à sua volta, ou seja, pensar no sentido de dar uma explicação ao que foi perguntado e não procurar responder meramente com uma resposta do tipo descritiva.

Neste relato, a educadora questionou sobre o porquê das más condições na infraestrutura da escola. A partir de um exemplo concreto, que faz parte do universo da criança, pois se trata da escola que ela frequenta, é possível levar as crianças a pensarem minimamente, de acordo com o que são capazes de compreender, sobre os impostos que são pagos pelos cidadãos, dos quais uma parte do dinheiro arrecadado é destinado a educação e sobre a (má) administração de tais recursos públicos, por exemplo. A problematização é seguida de busca por soluções demonstrada no questionamento "*Quem será que tinha que resolver isso?*"

O saber que é construído no processo educativo implica a compreensão dos fatos pois estes não são isolados das consciências. Deste modo, a atividade educativa deve possibilitar que os sujeitos conheçam e se apropriem da dimensão humana e histórica da realidade na qual estão inseridos, pois o conhecimento enquanto atitude crítica exige uma leitura e releitura dessa realidade, num processo de codificação e decodificação (Freire *et al*, 1985).

Ainda para este autor, a codificação deve ser tomada como um objeto de conhecimento, e no processo de decodificação deve haver um afastamento para que os educandos compreendam o que ele denominou de "*estrutura profunda*". Para a compreensão dessa estrutura profunda, por sua vez, é necessário a decodificação das partes para depois retotalizá-las. A partir dessa decodificação das partes é possível inferir ligações entre os fatos e compreender o que antes era incompreensível, construindo dessa forma um conhecimento cada vez mais crítico, pois:

O saber, o estudo, a ciência, se não proporcionar esse processo de tomada de consciência, que faz inquieta diante dos desafios da realidade, servirão apenas para justificar o misticismo e a dominação. Ao contrário, o conhecimento deve tornar os homens cada vez mais cientes das causalidades que os fazem como estão sendo, para continuarem sendo mais. Deve ser gerador de novos conhecimentos. (Freire e Shor, 1986, p. 122-123)

Uma outra importante observação que é necessário ser feita no relato desta educadora é o papel que a cultura desempenha nas práticas de uma educação popular:

Eu comecei a trabalhar mais a parte da cultura com os alunos, cultura local, cultura indígena, afro, fortalecer muito em novembro a história da consciência negra. Eu fiz também alguns cursos de contação de história e aí comecei a pegar vários contos, contos africanos, contos que fortaleciam a cultura negra, o imaginário, a personalidade dos negros e aí comecei a substituir por outras datas. Porque se a gente for ver, todo dia é dia de alguma coisa no Brasil, mas nem sempre esse dia é um dia de algo que realmente representa os alunos. (C. B., 2017)

A reflexão a respeito dessas práticas pedagógicas são importantes pois estão relacionadas ao caráter popular da escola pública. Desde seu nascimento na Europa no século XVI, a escola teve como objetivo educar os filhos da classe dominante, ou seja, a burguesia, que via nessa instituição a possibilidade de acesso aos bens culturais, econômicos, sociais e políticos e reprodução e manutenção da condição de classe dominante. Apenas no século XX o papel desta instituição na socialização de crianças e jovens é ampliado. Mais especificamente no Brasil, apenas a partir dos anos 1930 é que a escola pública, enquanto equipamento estatal, passa a desempenhar um importante papel na escolarização da população. Esse período é marcado pelo crescente capitalismo industrial brasileiro, que levou as elites nacionais e os setores populares a se preocuparem com a escolarização do povo, muito embora cada um destes grupos possuísse motivações distintas. De forma geral, as preocupações pela democratização da escola pública estavam

relacionadas ao processo de industrialização e urbanização do país que demandava mão de obra qualificada (Esteban & Tavares, 2013).

Mas, mesmo com os avanços no que toca a questão das classes populares ao acesso à escola, a democratização da escola pública ainda apresenta dificuldades em sua efetivação, dificuldades essas que vão desde a precarização inter e intra-regionais, questões ligadas ao sucesso e abandono escolar, até a articulação dessa instituição estatal com os interesses socio-históricos das classes populares. Esse fracasso está então diretamente relacionado a um projeto de escolarização que não acolhe os conhecimentos, demandas e experiências das classes populares (Esteban & Tavares, 2013).

No relato lido é possível perceber a importância que a educadora dá à valorização da cultura negra e indígena em sala de aula e como percebe o valor dessa prática para o fortalecimento da identidade cultural destes alunos. De acordo com uma pesquisa realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE em 2005, mais da metade dos estudantes das escolas públicas brasileiras, ou seja, 56,4%, se auto declararam negros. Assim, com turmas compostas em sua maioria por pessoas negras, é indispensável se trabalhar também temas que fortaleçam a identidade, cultura e história dessa etnia, mas não só isso, a escola pública deve ser popular porque é predominantemente ocupada por sujeitos populares.

Deste modo, a busca por uma escola de qualidade envolve a superação do caráter historicamente excludente da escola, que reflete os processos historicamente excludentes no âmbito dos quais se constituiu a sociedade brasileira. Na prática pedagógica ainda estão presentes esses processos sociais que silenciam e invisibilizam determinadas culturas e grupos sociais através da reprodução e hegemonização de padrões culturais presentes, especialmente, nas opções curriculares que demonstram uma tensão entre a cultura escolar e a cultura das classes populares.

O relato a seguir, da educadora R.F., conta-nos sobre como percebe a importância de se abordar no trabalho pedagógico os temas do machismo e principalmente do racismo. Anteriormente ela nos relatou sobre o seu reconhecimento enquanto pessoa negra e a importância que atribuiu a isso. Agora, nos relata que o processo de reconhecimento e valorização que construiu no movimento lhe deu algumas bases para que aborde esse tema em sala de aula, pois reconhece em seus próprios alunos e alunas a necessidade da valorização dessas características que identificam um povo:



[...]minhas alunas têm dez anos de idade e elas alisam o cabelo já, umas três com o cabelo alisado, elas não acham o cabelo delas bonito, meninas negras, e quando eu falo negras é de todas as tonalidades. E esse processo todo que eu tive no Levante eu carrego comigo pra onde eu vou como educadora. Isso é uma coisa muito forte, eu trabalho muito, muito em sala de aula. Não é pontualmente, eu não deixo escapar, eu sou muito atenta a isso, a essa questão da negritude e do machismo. Eu procuro sistematicamente, eu planejo em cima disso, inclusive, pedagogicamente, o meu trabalho. (R.F., 2017)

Este relato fala-nos de uma prática comum no Brasil, que é o alisamento dos cabelos crespos a partir de procedimentos químicos. Este fenômeno tem uma relação direta com o fato de a cultura brasileira ter-se desenvolvido a partir de uma forte base preconceituosa, que desvaloriza as características da raça negra tais como o tom da pele, o tamanho do nariz e o cabelo.

Após o fim da escravidão, os corpos dos negros e das negras continuam a sofrer uma forte opressão e anulação na cultura brasileira e uma das expressões dessa anulação é o alisamento do cabelo. De acordo com Santos (2015, p. 3), *"o cabelo como parte de um corpo social, pode ser utilizado para melhor compreensão das relações entre o negro e a sociedade"*, possui, portanto, uma grande capacidade simbólica demonstrada em vários momentos históricos, como no movimento norte americano *Black Power* ocorrido na década de 1960, em que o cabelo foi utilizado como ferramenta de resistência aos padrões de beleza impostos.

Mas, nos últimos anos tem acontecido um fenômeno inverso, as mulheres têm optado pelo que é denominado no Brasil de "transição capilar", que consiste na naturalização dos cabelos ao deixá-los crescer sem a utilização de processos químicos, em um processo de empoderamento e resistência a uma cultura dominante. De acordo com Kleba e Wendausen (2009, p. 735),

Há dois sentidos de empoderamento mais empregados no Brasil: um se refere ao processo de mobilizações e práticas que objetivam promover e impulsionar grupos e comunidades na melhoria de suas condições de vida, aumentando sua autonomia; e o outro se refere a ações destinadas a promover a integração dos excluídos, carentes e demandatários de bens elementares à sobrevivência, serviços públicos etc.

O sentido que empregamos aqui é, portanto, o primeiro, que se baseia na ideia de que o empoderamento não pode ser fornecido, mas é construído em um processo de reflexão e mudança da vida social no qual os sujeitos se empoderam a si mesmos, podendo apenas ser auxiliados por agentes externos na criação de espaços que favoreçam o processo de empoderamento. Um desses espaços, dependendo do tipo de educação que promova, é a

escola. Deste modo, "o olhar lançado sobre o negro e sua cultura, no interior da escola, tanto pode valorizar identidades e diferenças quanto pode estigmatizá-las, discriminá-las, segregá-las e até mesmo negá-las (Gomes, 2002b, p. 39). A prática pedagógica da educadora também traz o tema do machismo como conteúdo a ser problematizado em sala de aula.

#### 4.4 Outros saberes

Além dos saberes expostos anteriormente, gostaríamos de resumidamente fazer menção a alguns outros que os partícipes relatam ter adquirido no cotidiano da organização. Gohn (2011) elenca 12 tipos de aprendizagens adquiridas nas lutas dos movimentos sociais: práticas, teóricas, técnico instrumentais, políticas, culturais, linguística, econômica, simbólica, social, cognitiva, reflexiva e ética. Identificamos algumas destas que serão apresentadas a seguir, conforme classificação da autora.

Classificamos cada um destes tipos de saberes nas falas dos participantes para fins didáticos, mas muitos destes tipos de aprendizagens cruzam-se, ou seja, para desempenhar cada uma destas funções ou para realizar cada uma das atividades relatadas os participantes mobilizam vários destes conhecimentos adquiridos.

Os relatos que seguem descrevem algumas das funções que esses participantes desempenham no movimento:

A minha tarefa aqui no estado é de tocar a frente territorial e umas tarefas mais operacionais mesmo, precisa de um ônibus pra fazer uma viagem...Já é umas secretarias operativas, secretarias executivas que a gente tem (V. P., 2017).

Faço parte da coordenação estadual do Levante e dentro da coordenação estadual faço parte do coletivo de finanças. Então a gente pensa o movimento como um todo e eu especificamente penso a parte das finanças e ajudo a organizar, tal... (Y. L., 2017).

Sistematização também, tipo, tentar fazer relatoria, essas coisas eu também fazia. Bastante isso, eu fazia bastante relatoria (R.F., 2017).

Como podemos observar, essas práticas levam à construção de *saberes técnico-instrumentais* e *econômicos*. Os saberes técnico-instrumentais dizem respeito à compreensão de como funcionam as organizações e instituições, a burocracia, os trâmites, papéis e os saberes econômicos, como o próprio nome sugere, envolvem os conhecimentos sobre finanças.

Deste modo, de acordo com o primeiro relato, ao mobilizar-se para providenciar um ônibus, o partícipe mobiliza um conjunto de saberes que segue uma lógica organizacional. Se a solicitação para o transporte for realizada dentro do próprio movimento há, por exemplo, que direcionar uma solicitação ao responsável pelas finanças dentro do movimento para que libere a verba para o aluguel do transporte, ou se a solicitação for direcionada a algum órgão externo, como prefeitura, por exemplo, há que cumprir-se igualmente um protocolo burocrático.

O depoente do segundo relato é formado em Direito, como apresentado no resumo de sua história de vida, mas desempenha também uma função na área de finanças. Para desempenhar tal papel, Y. L. igualmente precisou desenvolver uma série de saberes relacionados a essa função. Do mesmo modo R.F. também necessitou construir os saberes necessários para realizar a relatoria das ações, atos e acontecimentos em geral do movimento.

Os próximos relatos pertencentes a C. B. contam-nos como ela utiliza os saberes que adquiriu no movimento na sua prática como sindicalista:

Hoje, eu estou enquanto professora e como sindicalista. Estou no meio sindical, e aí eu consigo usar muitas das coisas que eu aprendi durante essa minha passagem no Levante Popular da Juventude na minha área. Claro que continuo estudando, minha ênfase maior hoje é a educação, as coisas que envolvem minha profissão, mas levo muitos dos princípios do Levante pra lá, não é? Essa história de estudar, da formação, da gente se organizar, o fato de eu estar no sindicato, é uma forma de eu estar me organizando, e as lutas que a gente pautou e vai pautar daqui pra a frente, cada vez mais nesse governo [...]  
Eu sempre fui uma pessoa que tinha dificuldades de falar em público, eu não sou das pessoas mais falantes, que tem a oralidade muito boa, mas hoje eu falo em público, com mais facilidade. [...] Então eu participei de muitas formações durante esses tempos tanto do Levante como de outras organizações que são do mesmo campo popular e aí hoje eu tenho um pouco mais de liberdade, eu consigo debater sobre pautas que antes eu não saberia, pautas políticas, pautas da educação, minimamente da saúde, então alguns debates, alguns acúmulos que foi fruto disso aí (C. B., 2017).

É possível identificarmos nos relatos de C. B. quatro tipos de aprendizagens resultantes da atuação no movimento estudado, a saber: *aprendizagens políticas, sociais, cognitivas e práticas*. De acordo com Gohn (2011), as aprendizagens políticas dizem respeito ao conhecimento de seus direitos e da categoria profissional da qual você faz parte, as aprendizagens sociais envolvem conhecimentos sobre falar em público e comportamentos de diferentes grupos em diferentes contextos, entre outros e as aprendizagens cognitivas compreendem aqueles conteúdos, temas ou problemas que nos dizem respeito, adquiridos nos diferentes espaços de participação. As aprendizagens que a

autora chama de "*práticas*" dizem respeito à construção dos conhecimentos sobre a própria organização e atuação em um movimento social. Deste modo, a atuação desta depoente enquanto sindicalista, envolve todos os conhecimentos resultantes dessas aprendizagens.

De acordo com o relato que segue, de R.F., se compreende que esta depoente construiu aprendizagens classificadas como cognitivas por Gohn (2011), na medida em que precisou aprofundar os conhecimentos referentes à Ditadura no Brasil e à instauração da Comissão Nacional da Verdade e isso devido à tarefa que tinha no movimento:

Um trabalho muito orgânico que eu tive no Levante, pra fazer, é que de 2012 pra 2013 foi instaurada a Comissão Nacional da Verdade que Dilma (– a ex-presidente do Brasil) instaurou. Foi aí que eu tive uma tarefa específica para além dessa, da célula, que era fazer formação e chamar pessoas para debater a questão da Memória, Verdade e Justiça, que é essa coisa da justiça de transição que o Brasil ainda não fez como deveria, não é. Por exemplo como na Argentina que é rever os crimes da ditadura, rever a lei de Anistia, fazer com que esses crimes sejam punidos, que não tem punição pra eles até hoje. Então eu participei de vários espaços assim como Levante em escolas, na universidade mesmo em encontros de estudantes, eu e outra companheira, a gente ia pra debater esse tema, então esse tema acabou sendo muito forte. Era uma tarefa minha (R.F., 2017).

Ainda de acordo com esta depoente, ela construiu outras aprendizagens que Gohn (2011) classifica como *práticas* e que fazem parte da própria forma de "participar" de um movimento:

Eu aprendi também no Levante a fazer agitação, assim, claro que eu acho que dava pra melhorar mais um pouquinho ainda, mas aprendi a fazer agitação. Agitação é você num ato fazer fala, cantar, é animar um ato, está entendendo? Ajudar a animar um ato[...]  
Uma coisa que eu fazia muito é que faço muito hoje é mística. Eu acabo pegando muito essa tarefa ou sendo colocada nela. As místicas são momentos, que a gente chama assim... eu não sei a palavra certa, eu vou dizer essa palavra pra ficar mais fácil de compreender. São encorajamentos, de reflexão. Por exemplo, a gente está num momento como esse, difícil. Quem vai fazer a mística vai ser aquela pessoa que está responsável por encorajar os outros companheiros, trazer uma música, uma poesia, uma encenação, seja o que for, não tem uma coisa específica pra fazer mística (R.F., 2017).

Neste outro relato desta depoente ela descreve outras aprendizagens práticas que dizem respeito à maneira de se "organizar". Ela começa o relato descrevendo o que aprendeu com outro militante:

Ele (E. J.) é muito bom em fazer trabalho de base, em ter contato com a juventude[...] Começava a fazer contato com as pessoas e ligava e marcava, "tu quer conhecer?" e marcava uma apresentação. E aí acontecia de a gente fazer uma apresentação do Levante, uma coisa bem lúdica e legal e chamava todo mundo na universidade ou algum lugar. E aí apresentava o Levante, o que o Levante era. Não tem uma receita essa coisa das células, mas o que é importante? A gente tem que estar de olho, pegar contatos, se a gente vai fazer alguma atividade "Ei, a gente vai estar em tal canto, vai lá!", convida, entendeu? O que

termina fazendo com que a gente tenha o contato das pessoas são os atos. A gente vai fazer teatro aí chama gente nova, tinha uma plenária, a gente chama gente nova. Nessas atividades mais gerais que vai todo mundo a gente vai fazendo os contatos e chamando pra outras atividades. E aí vai fazendo os contatos pra formar as células (R.F., 2017).

O trabalho descrito neste relato diz respeito à formação de células que é a forma como o movimento se organiza e expande a sua atuação. A célula consiste em um grupo de pessoas que se reúne com o objetivo de aprofundar os conhecimentos a respeito da realidade brasileira, contexto econômico e social atual e a partir desses estudos que geram discussão e debate, organizar a forma de atuação e eleger as pautas.

O movimento atualmente conta com células nas universidades públicas e particulares no estado da Paraíba mas na época em que essa depoente descreve suas ações na criação de células tentou-se também formar células nos bairros das periferias a partir da concessão de espaços nas casas das pessoas.

Como declara a depoente, esse contato com as pessoas para a apresentação do movimento e para a solicitação de espaço para que a célula funcione na casa destas pessoas "*não segue uma receita*", ou seja, não segue um protocolo, mas é a própria vivência no movimento que "*ensina*" como se abordar as pessoas, como planejar uma reunião ou uma apresentação do movimento que torne essa abordagem atrativa e interessante para as pessoas.

Por último, apresentamos ainda uma aprendizagem que não pode ser classificada de acordo com os tipos de aprendizagens descritos por Gohn mas que de acordo com o relato deste participante foi adquirido por ele na vivência do movimento:

Ler por exemplo, eu não tinha costume algum de ler, lá em casa ninguém lê, sabe.[...] E são coisas assim que estão colocadas na minha realidade, sabe, na realidade onde eu estou inserido, eu sinto uma maior necessidade de poder compreender aquilo pra poder levar pra lá, pra o movimento e pra o lugar onde eu estou inserido também. Até pra as pessoas desorganizadas e que eu tenho um mínimo de diálogo assim, colocar alguns elementos que eu consigo encontrar dentro do estudo pra essas pessoas que não estudam, não procuram assim, por falta dessa coisa que eu consegui encontrar dentro do movimento. (V. P., 2017)

De acordo com V. P. ele não possuía o *hábito de ler*. A partir da percepção da necessidade de aprofundar temas e conteúdos para compartilhar o conhecimento adquirido tanto dentro do movimento como também com as pessoas da vizinhança onde reside, este participante desenvolveu o hábito da leitura por considerá-la importante e assim passou a gerir estudos em temáticas específicas por conta própria, ou seja, independente até dos momentos de formação interna no movimento.

#### **4.5 Construção de valores - interação entre indivíduo e coletivo: possibilidades para a promoção da transformação**

Os valores humanos podem ser entendidos como metas desejáveis, que transcendem situações, variam em importância, e que servem como princípio na vida de uma pessoa ou de outra entidade social (Schwartz, 2001). Santos (2008), por sua vez, afirma que da supracitada definição de valores humanos dada por Schwartz (2001) derivam algumas características importantes dos valores, a saber:

- Servem a interesses de algum elemento ou agente social;
- Podem motivar ações, dando-lhes direção e intensidade emocional;
- Funcionam como padrões para julgar e justificar as ações; e
- São adquiridos tanto pela socialização de valores do grupo dominante como por meio das experiências singulares dos indivíduos.

Sendo assim, os valores podem ser entendidos como crenças recomendáveis ou reprováveis que permitem aos indivíduos julgarem objetos ou ações como desejáveis, indesejáveis, recomendáveis ou reprováveis (Santos, 2008).

Na perspectiva de Gouveia et. al. (2003), as pesquisas sobre o tema costumam entender os valores como orientadores da ação humana, sendo relacionados com vários comportamentos e/ou atitudes individuais. Podemos citar, por exemplo, atitudes e comportamentos ambientais (Coelho, Gouveia & Milfont, 2006; Coelho 2009), preconceito (Vasconcelos et. al., 2004) e liberalismo sexual (Guerra, 2005), entre outros.

Vários contributos teóricos procuram explicar os valores humanos, seu conteúdo e sua estrutura, utilizando-os como explicadores de atitudes, crenças e comportamentos. Mas a tentativa de identificar os valores que descrevam as pessoas não é recente. Segundo Medeiros (2011), tais estudos podem ser identificados desde tempos longínquos do pensamento social, mediante contribuições de filósofos gregos como Platão, Aristóteles e Sócrates.

Gouveia *et al.* (2003) afirmam que a teoria de Rokeach (1973), sendo uma das que apresenta significativo contributo, parte de alguns pressupostos básicos, dentre eles o de que as pessoas possuem os mesmos valores, diferenciando apenas o grau de importância atribuído a cada um deles; e de que os antecedentes dos valores podem ser determinados

pela cultura, pela sociedade e por suas instituições, além da própria personalidade dos indivíduos.

De acordo com Gouveia (1998), os valores podem ter uma reordenação originada em aspectos como experiências culturais, sociais e pessoais como, por exemplo, desenvolvimento intelectual, grau de internalização de valores culturais e institucionais, identificação política, dentre outros.

De acordo com Medeiros (2011), em termos gerais, os valores têm sido estudados em duas perspectivas principais: uma cultural e outra individual. Entretanto, há uma interação inerentemente natural entre essas duas dimensões, podendo ser também identificada na interação entre indivíduo e organização.

Os valores de uma organização, segundo Soares (2006), indicam ser compostos pelos valores pessoais e por valores culturais, combinando-se e formando outros valores organizacionais. Nesse sentido, Oliveira e Tamayo (2004) afirmam que valores pessoais e organizacionais se interceptam e compartilham características universais de valores e, pelo menos parte dos valores organizacionais são transferências de princípios e metas dos indivíduos para a organização. Por outro lado, os indivíduos tendem a internalizar valores culturais e institucionais, como já referenciado. Dessa forma, baseando-se nessa interação sinérgica mútua entre indivíduo e coletivo, reforça-se a ideia de que os valores das pessoas podem ser reordenados pelas experiências individuais e coletivas vivenciadas também nas organizações.

Dessa ideia surge a hipótese de constatação de que aspectos relacionados a valores humanos são marcados pela participação de indivíduos no Levante Popular da Juventude, sendo este um espaço de mobilização para práxis em busca do alcance de um de seus objetivos explícitos principais que é o de transformação social.

Entretanto, vale ressaltar que não é objetivo desse trabalho o aprofundamento da relação dessas teorias com a participação no movimento, nem a comprovação de reordenação de valores humanos mediante a participação de indivíduos no Levante Popular da Juventude; sendo isto possibilidades para trabalhos futuros com o devido aprofundamento teórico-metodológico. Mas consideramos a pertinência da constatação de que aspectos relacionados aos valores são abordados no Levante e pelo Levante enquanto alvo ou meio de transformação social.

Isso ocorre mediante a abordagem vivenciada, reflexiva e prática de aspectos relacionados, por exemplo, à valorização da experiência de vida, à admissão da identidade negra, aspectos relacionados ao coletivismo, igualdade de gênero, solidariedade, dentre

outros; que atingem motivações e julgamentos valorativos sobre si, sobre outrém e sobre as coletividades, direcionando ações e posturas tanto individuais como coletivas, com reflexos sociais.

#### **4.5.1. "*Eu fui me reconhecendo enquanto mulher negra...*"- valores relacionados à identidade negra**

Como já nos referimos anteriormente, muito embora a população brasileira seja constituída majoritariamente por pessoas que se auto declaram negras, há uma valorização cultural das características que identificam as pessoas brancas, como a cor da pele, tamanho do nariz e textura dos cabelos. Essas relações entre os grupos sociais têm raízes históricas e estão relacionada à construção de imagens e representações sociais. As representações que prevalecem na sociedade brasileira são construídas por narrativas hegemônicas, que privilegiam um grupo em detrimento de outro, pois:

Essas representações foram construídas mediante a óptica eurocêntrica, que institui sentidos de “normalidade” e “anormalidade”, estabelecendo como norma padrão o homem, branco, heterossexual, cristão. Os indivíduos que não correspondem a esse padrão são vistos como desviantes, abjetos, e excluídos socialmente (Fernandes & Souza, 2016, p. 106)

As teorias racistas que se desenvolveram nos séculos XIX e XX criaram os "marcadores sociais", com base em um campo de conhecimento que ficou conhecido na época como biologia científica. Esses marcadores sociais estabelecem distintos lugares para os sujeitos dentro da estrutura social e serviram para, a partir de elementos corporais, homogeneizar sujeitos e naturalizar identidades. O que é uma visão equivocada, uma vez que as identidades não podem ser forjadas a partir de marcas corporais, pois mesmo nestas ideologias racistas o que se compreende como "ser branco" ou "ser negro" varia de acordo com o contexto; e o que identifica essas etnias no Brasil não é o mesmo que as identifica nos Estados Unidos ou na África do Sul, por exemplo (Fernandes & Souza, 2016).

A manutenção e reprodução dessa ideologia racista fez com que, tanto no Brasil como em outras partes do mundo, aos negros tenha atribuída uma identidade corporal inferior, que por esses foi interiorizada, e aos brancos, inversamente foram atribuídas características corporais superiores que também foram internalizadas. Deste modo, é necessário desconstruir essa imagem inferior e reconstruir uma imagem positiva a respeito das características da etnia negra a partir de outros padrões de beleza.



Na tese de doutorado de Nilma Lino Gomes (2002a), intitulada "*Sem perder a raiz - Corpo e cabelo como símbolos da identidade negra*", apresentada em 2002 no departamento de Antropologia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, é avaliado como o cabelo constrói a representação do corpo social e linguagem e não faz parte apenas do corpo individual e biológico. A autora analisa a manipulação dos cabelos crespos em salões de beleza étnicos na cidade de Belo Horizonte - MG. Nesses espaços busca-se a manutenção do aspecto natural dos cabelos crespos, ou seja, eles não são alisados, e também são recriados penteados de origem africana. Esses salões se constituem, portanto, como espaços coletivos de resistência identitária. Não são espaços apenas estéticos, para atender a vaidades individuais, mas há sobretudo, um conteúdo político ideológico nessa prática.

Alguns dos participantes do movimento relataram a importância que a problematização das questões relacionadas ao racismo foi importante para eles e destacam o cabelo como principal elemento dessa valorização da identidade negra que passaram a construir na vivência do movimento:

E até pra eu me reconhecer enquanto pessoa negra, sabe, foi todo um processo que foi muito lento. Hoje em dia meu cabelo está grande assim, mas velho, antes eu cortava meu cabelo assim, sabe, há um ano que eu estou deixando ele crescer, sabe. Está sendo difícil, você está se reconhecendo mesmo enquanto negro. (V. P., 2017)

[...]entre essa coisa do feminismo e a negritude e do feminismo e do racismo, eu fui me reconhecendo enquanto mulher negra.[...] E começar a reconhecer a violência simbólica que eu sofria desde criança, que as vezes a gente não percebe. Não é que a gente não possa ter um cabelo liso, se a gente quiser, mas geralmente, geralmente não quer, a gente é condicionado a ter. E a gente acaba pensando que é porque a gente quer, porque a gente é condicionado a isso. Eu não sabia o que era o meu cabelo de verdade desde sei lá, os meus dez anos de idade. Eu sempre alisei [...]Eu não conseguia achar o meu cabelo bonito. E dentro do Levante eu fui começando a achar aquilo bonito e fui começando a ter vontade de deixar o meu cabelo do jeito que ele era e cuidar dele (R.F., 2017).

A problematização dentro do movimento das questões ligadas ao racismo possibilitou que a representação social do negro fosse revista e que a visão historicamente construída sobre o "ser negro/ser negra" fosse reconstruída para esses participantes ganhando agora aspectos positivos. Essa reconstrução foi expressada por eles, principalmente pela recharacterização do uso de seus cabelos. Deste modo, o movimento social estudado não se configura como um espaço onde ocorrem apenas trocas e construção de saberes, mas também se configura como um espaço onde há a reordenação de valores relativos a etnia e ao racismo.

#### **4.5.2. "O que mais me marcou no Levante foi o contado com pessoas totalmente diferentes da minha realidade..." Valores relacionados ao "conviver com quem é diferente de mim"**

De acordo com relatos dos depoentes, a experiência de participação no movimento também possibilitou que estes revissem valores relacionados a racismo, classe, gênero e sexualidade, que passa por questões pautadas na convivência com "o outro", com o que é "diferente de mim", ou seja, a discussão a respeito desse tema aborda questões relacionadas a *identidade e diferença*.

A *identidade* é afirmada a partir do que se é , então quando se diz "sou branco", "sou brasileiro", "sou cristão", está a afirmar-se o que se é a partir da *diferença* do outro, que é "negro", "francês" e "mulçumano", deste modo, a afirmação da identidade é feita mediante uma extensa cadeia de negações do que não se é. A identidade e a diferença são, portanto, produções sociais criadas por meio de relações de poder, poder de definir a identidade e de marcar o que é diferente, poder em definir "nós" e "eles" (Silva, 2000).

Essas posições binárias tais como: homem/mulher, branco/negro, heterossexual/homossexual não expressam apenas uma divisão do mundo em partes simétricas mas a essas divisões são sempre atribuídas um valor positivo a uma das partes e um valor negativo a outra parte. Perceber a identidade e a diferença a partir das relações de poder implica problematizar os privilégios em cada um desses binarismos (Silva, 2000).

Neste próximo relato, Y. L., que caracteriza a si mesmo como "*branco de classe média, tal, com aquela vidinha...*", descreve como as experiências vivenciadas no movimento permitiram que ele realizasse auto reflexões em relação a sua forma de se relacionar com "o diferente", principalmente aquelas diferenças que dizem respeito a origem socio-econômica, ao racismo e a diversidade sexual:

[...]o que mais me marcou no Levante foi o contato com pessoas totalmente diferentes da minha realidade. Então isso, inclusive no começo, foi muito difícil pra mim, tanto para eu assimilar outras classes sociais, outras formas... as pessoas são muito diversificadas dentro do Levante. Então assim, eu aquele menino branco de classe média, tal, com aquela vidinha... e aí passei a conviver... não que antes não convivesse, mas eu digo assim, não sei. Essa convivência me despertou pra coisas, pra defeitos meus, pra vícios meus, pra preconceitos meus, que foram se quebrando. Coisas inclusive que eu achava que já tinha quebrado. Essa coisa do preconceito, a gente tem no Levante os recortes de gênero, da diversidade sexual, de raça, não é. Na minha cabeça, isso pra mim já estava solucionado, na teoria, porque eu já conseguia compreender a coisa do machismo, da LGBTfobia, sendo que na prática, quando eu comecei a conviver com essas pessoas, foi que realmente descobri que existiam coisas que estavam muito mais profundas na minha consciência, não

é. E aí isso se transformou por causa da minha ação no Levante. E a partir dessa ação pedagógica mesmo das outras pessoas. Não só de outras pessoas virem me dizer, "Olha, você está fazendo isso ou aquilo", não só isso, isso também, mas também de enxergar aquilo, eu mesmo enxergar e dizer "Poxa, não acredito que eu ainda pensava isso ou fazia isso, nunca tinha notado", enfim, isso se transformou muito na minha vida (Y. L., 2017).

É importante também percebermos nesse relato que o depoente acreditava que antes de entrar no movimento essas questões do lidar com a diferença já "*estavam resolvidas*", mas a partir do confronto de outros participantes a respeito de suas atitudes e da auto reflexão sobre a sua prática, ele pôde perceber que sua forma de pensar e de se comportar não estavam de acordo com os valores que acredita serem os desejados.

No relato a seguir, V. P. descreve como a experiência educativa que experienciou no movimento possibilitou que problematizasse questões relacionadas às relações de gênero e mudasse a sua prática, principalmente dentro das relações familiares:

Essa coisa do machismo foi uma coisa que eu via muito assim em casa, sabe, voltado do meu pai pra minha mãe, assim, e eu reproduzia muito com as minhas irmãs, com a minha mãe. E foi uma coisa assim que o movimento me trouxe e eu consegui ver a importância disso, de a gente conseguir ir desconstruindo mesmo essas práticas pra a gente conseguir... é a coisa do exemplo pedagógico, não é, da gente poder dar o exemplo pra as outras pessoas. Hoje em dia eu chego em casa eu não espero minha mãe "V. P., vá lavar a louça", eu chego e dou o exemplo pedagógico, chego e vou lavar a louça sem precisar que ela fale. Minhas irmãs ficam olhando torto, "V. P. tá lavando a louça?!" (risos).

Neste relato também podemos perceber que além de mudar a sua prática no contexto das relações de gênero, este depoente espera que tais mudanças expressas em atitudes sirvam também para "educar" através do que chama "exemplo pedagógico". Neste outro relato, este mesmo participante descreve como se davam suas atitudes em relação a homossexuais e como essa prática também foi modificada a partir dos saberes construídos:

E essa coisa da homofobia também, que eu reproduzia muito antes de entrar no movimento. Muito pesado. A maioria dos *boys* que estão na periferia, dos caras que a gente se relaciona reproduz, vê algum homossexual na rua tira onda, alguma trans e tira onda, fica soltando piadinha e tal e diz que vai bater. É uma coisa muito pesada. Hoje quando eu estava vindo pra cá vi as piadinhas de um *boy* com um cara que estava na parada do ônibus e eu "Pô, pode crer", se a pessoa tivesse acesso a esse tipo de reflexão, que isso não se faz necessário, a gente deveria ter outra percepção de ter o direito de amar quem quiser, quando quiser e onde quiser. Foi uma coisa que eu achei que foi muito essencial pra mim pra essa coisa de se reconhecer e de estar formando esse homem e essa mulher novos que a gente quer formar. (V. P., 2017)

No relato lido também podemos perceber que V. P. reforça a importância que dá às experiências educativas vividas no movimento como influenciadoras na nova forma de se

relacionar com pessoas de orientação e identidade sexuais diferentes das suas. Essa importância dada pelo depoente também é demonstrada na fala: "*se a pessoa tivesse acesso a esse tipo de reflexão...*", ou seja, ele acredita no potencial transformador e reordenador de valores que uma educação reflexiva e problematizadora das relações de gênero e que tocam nas questões de diversidade sexual podem proporcionar na conduta de outros indivíduos.

Esses relatos lidos nos permitem perceber que processos educativos que abordem as questões do "conviver com quem é diferente de mim", ou seja, questões relacionadas à identidade e diferença não devem incluir apenas princípios de respeito e tolerância, isso também, mas devem sobretudo centrar-se na problematização do poder nas relações.

#### **4.5.3 "*É preciso uma negação muito grande pra construir um movimento desse...*" valores relacionados a solidariedade e a sobreposição do coletivo ao individual**

A palavra solidariedade é originária da palavra latina *solidus*, que nos remete ao termo da geometria referente a corpos em três dimensões. Entretanto, a tais sólidos, também lhes é geralmente atribuída a característica de serem rígidos, firmes. Portanto, solidar ou consolidar traz uma ideia de firmeza, inteireza, completude. Costa (2009) apresenta essas características etimológicas de solidariedade acrescidas de outras ideias tais como categoria ética, atitude, compromisso com outro ser social independente, colaboração desobrigada baseada em sensibilidade social e generosidade. Já Sequeiros (2000, p.64) coloca que a solidariedade não é somente um movimento voluntarista de aproximação beneficente, mas ela é planejada, e deve levar a uma mudança social. Como solidariedade está relacionada ao contexto das relações, ao considerarmos manifestações de solidariedade, nos baseando nessas reflexões etimológicas, podemos entender que tais relações serão firmadas, confirmadas, consolidadas, tornadas mais firmes e mais fortes e, conseqüentemente com maior inteireza. Podemos identificar tal caráter da solidariedade no Levante Popular da Juventude pela fala de Y. L.:

Essa experiência do companheirismo. A gente tem no Levante isso como princípio, não é? O companheirismo, a solidariedade, e tudo o mais. Então assim, é preciso uma negação muito grande pra construir um movimento desse, sabe. Inclusive, não só das nossas conveniências, eu digo assim, por exemplo, a gente tem que ir pra um acampamento nacional, teve um acampamento nacional do Levante, tem que ir pra lá pra dormir, armar barraca, num sei o quê, enfim, a estrutura difícil, tal, passar num sei quantos dias em ônibus, são inconveniências mas também são fortes, principalmente pra mim, eu saí muito

da minha zona de conforto pra fazer isso, mas assim, não só isso, mas eu digo de, a questão do ego pessoal, não é? (Y. L., 2017)

Para Galego (2006), a cooperação conduz à solidariedade, à autonomia e à ideia de justiça, de forma que o indivíduo atinge assim a construção de normas por um ajustamento das interações. Ou seja, a vivência e a convivência experiencial de coletivismo lapidam a solidariedade, a autonomia e a justiça enquanto valores no indivíduo, sendo este último evidenciado deliberadamente nas ações do grupo, mas ambos internalizados no "ser", pelo "saber", e além do "fazer". Percebemos também que "co-operar" no sentido de operar com, e "co-laborar", no sentido de laborar ou trabalhar com, ambos nos seus sentidos práticos e coletivos, são inerentes à solidariedade enquanto valor no contexto do LPJ.

No âmbito interno aos movimentos sociais, Gohn (2002) destaca que o princípio da solidariedade é o núcleo de articulação central entre os diferentes envolvidos, a partir de uma base referencial comum de valores e ideologias construídos na trajetória do grupo. Podemos acrescentar que as trajetórias de um grupo são influenciadas também pela confluência das trajetórias dos indivíduos fundidas aos usos e tradições compartilhados pelo conjunto. Gohn (2002) ainda destaca que quando se fala em solidariedade no contexto dos movimentos sociais não se quer dizer que os movimentos sejam internamente espaços harmoniosos ou homogêneos. Ao contrário, o usual é a existência de inúmeros conflitos e tendências internas. Mas a forma como se apresentam no espaço público, o discurso que elaboram, as práticas que articulam nos eventos externos, criam um imaginário social de unicidade, uma visão de totalidade. Medina (2008, p. 346) também afirma a respeito da solidariedade, que ela *"significa igualmente assumir a defesa de interesses e direitos de outros, mesmo que os seus, individualmente considerados, possam não estar, pelo menos de imediato, a ser postos em causa"*. O que nos remete mais uma vez às ideias anteriormente apresentadas advindas da etimologia do termo. Identificamos essa sobreposição do coletivo sobre o individual em outro relato de Y. L.:

[...]dessa coisa de entender que quando você está construindo algo coletivamente, as decisões coletivas são superiores a nossa própria consciência, então certos momentos aconteceu, "Ah, eu não acho que essa atitude, essa ação, essa resposta que a gente vai dar é a mais correta pra o momento", mas entender que isso foi construído coletivamente e que eu não vou estar boicotando. Ah, eu não vou admitir só o que é a minha posição porque a gente está num espaço de construir isso coletivamente e a gente precisa entender que as construções coletivas superam as individuais. Acho que é mais ou menos isso. (Y. L., 2017)

Gohn (2002) ainda coloca que a solidariedade é o princípio que costura as diferenças fazendo com que a representação simbólica construída e projetada para os que são externos ao movimento seja coerente e articulada em propostas que encubram as diferenças internas, apresentando-se, usualmente, de forma clara e objetiva. Para tal, é preciso que se observem os códigos que sistematizam as demandas e criam sobre elas representações. Esses aspectos da consideração das diferenças e divergências também podem ser identificados na fala de R.F.:

Os espaços das mulheres é pra a gente conversar entre nós tanto da luta fora, contra o machismo, e como dentro também. Se a gente está percebendo situações de machismo que está acontecendo dentro do movimento e tal, como a gente pode fazer pra trabalhar isso com os companheiros, entende?! É uma coisa que é cotidiana. Vira parte da sua rotina, da vida mesmo. Então a gente tem uma palavra de ordem que é do movimento das mulheres desse campo que a gente tá, tanto da marcha como também do Levante, que é assim, "Sem feminismo não há socialismo", porque a gente não quer repetir os erros históricos do socialismo real, que tem suas grandes contribuições mas também tem grandes erros, do ponto de vista do reconhecimento de que existe machismo, racismo, homofobia, dentro de organizações de esquerda e de países que tiveram um viés socialista, entende?! Então isso precisa ser reconhecido na história. Porque a gente não pode repetir os mesmos erros, sabe?! (R.F., 2017)

Entretanto, aqui também evidencia-se que a forma como as demandas são codificadas varia segundo a cultura política local, segundo o repertório das tradições culturais e forças sociopolíticas de uma dada conjuntura histórica onde o movimento está ocorrendo. Dessa forma, identificamos um exemplo de ação para mediação de divergências internas e uniformização do discurso para o ambiente externo ao movimento, mas que perpassa anteriormente pelos valores e por reflexões sobre as convicções dos partícipes do movimento.

Em outro contexto, Piaget (1973) afirma que a cooperação caracteriza-se pela coordenação de pontos de vista diferentes, pelas operações de correspondência, reciprocidade ou complementaridade, e pela existência de regras autônomas de condutas fundamentadas de respeito mútuo. Montangero e Maurice-Naville (1998) afirmam que o conceito de cooperação de Piaget funda-se na equidade, como uma forma ideal de relações entre indivíduos; implicando o respeito mútuo, o princípio de reciprocidade e a liberdade ou a autonomia de pessoas em interação. Portanto, lidar internamente com divergências no movimento também se constitui num espaço de construção sobre a solidariedade enquanto valor agregador na abordagem aqui apresentada.

Isto posto, emerge um outro aspecto do coletivismo que identificamos na pesquisa que é a abdicação de características individuais, tais como mérito próprio e objetivos individuais com direcionamentos divergentes no grupo. Se considerarmos o coletivo como uma organização podem-lhe ser atribuídas características sistêmicas de organismo, interagindo com seu meio como uma entidade única de personalidade própria (Cavalcanti, 2008). Esse aspecto pode ser expresso no relato de Y. L.:

A gente diz que o militante tem que agir em todas as áreas, não é. Ele tem que fazer agitação, ele tem que fazer... construir a teoria, tem que agir na prática, tal. O militante tem que ser completo. E a gente tenta fazer isso, tenta construir dessa forma. Então assim, isso tira muito essa visão do mérito pessoal e da habilidade, do talento, que a nossa sociedade tem. (Y. L., 2017)

Neste sentido, considerando que mesmo uma cooperação sendo definida como um entendimento compartilhado por todos os seus membros, em harmonia, constatamos que tal entendimento precederia qualquer acordo e desacordo, ou seja, a própria interação, funcionando não como um fim em si mesmo, mas como um ponto de partida. E a solidariedade aponta ser a chave para a existência coletiva do LPJ, pois como afirma Thiollent (2008) os atores que se dispõem a agir conjuntamente o fazem por interesse (conciliação de interesses para obter um resultado mutuamente vantajoso) ou por ideologia (empenho voluntário para uma causa, solidariedade, busca do bem comum, entre outros), sendo esse o aspecto aparentemente predominante nos partícipes do LPJ entrevistados.

Pudemos captar também a preocupação com a perpetuação dos valores e de outros resultados construídos e vivenciados pela participação no Levante, como exposto na fala de M. D.:

Acho que eu aprendi muitos valores, que hoje regem a minha vida, da humildade, do espírito de sacrifício, de amar o outro mesmo com as diferenças, e de perceber que o que eu estou fazendo agora vai para além disso que está colocado, para outras gerações, pra pessoas que não me conhecem mas são povos como eu, e um aprendizado de vida mesmo. (M. D., 2017)

Assim, percebemos que a solidariedade transcende a ação compassiva e o altruísmo em relação ao outro, ou à sociedade, marcando o coletivo a partir do indivíduo, como uma forma de equilíbrio na qual o todo e as partes conservam-se mutuamente e aparenta ser um valor essencial, na perspectiva dos participantes do LPJ, para relações humanas individual e socialmente mais justas.





## CONSIDERAÇÕES FINAIS



Nessa pesquisa, nos dedicamos a investigar os saberes que os partícipes do Levante Popular da Juventude construíram na vivência nesse movimento e os processos que deram origem àqueles saberes. Destinaremos as linhas a seguir para apresentar as nossas considerações acerca do trabalho desenvolvido e compartilhar possibilidades de outros projetos futuros.

O movimento estudado é oriundo do campo político da Via Campesina, movimento que tem se dedicado a enfrentar o monopólio da produção de alimentos no mundo por compreender e defender a produção de alimentos a partir de uma agricultura sustentável em pequena escala e a promoção de *justiça social e solidariedade*, sendo este também – promoção de justiça social e solidariedade –, um dos objetivos do Levante Popular da Juventude.

Mas, para além de problematizar a relação dos trabalhadores e trabalhadoras com o trabalho nesse contexto de produção neoliberal, o Levante Popular da Juventude também tem incluído em suas lutas outros conflitos sociais de origem identitária. Sendo assim, há um duplo caráter do campo onde se desenvolvem as lutas desse movimento, um caráter *sociopolítico* que diz respeito à formação de identidade do movimento e resistência cultural, o que nos permite estudá-lo a partir da teoria dos Novos Movimentos Sociais, e um outro campo, o *político-econômico*, que tem por base os conflitos de interesses originários das lutas de classes, que nos permite compreendê-lo recorrendo à teoria marxista de análise dos novos movimentos sociais.

Deste modo, o movimento tem atuado nas frentes campesina, que está ligada a sua origem, mas também nas frentes territorial e estudantil, organizando as ações a partir de três setores (negros e negras; diversidade sexual e de gênero; mulheres), percebendo as lutas desses grupos – negros e negras, mulheres e comunidade LGBT– como intrínsecas à luta de classes, pois enxerga a sociedade como sendo regida por um sistema capitalista-patriarcal-racista.

Para alcançar a transformação social desejada, o movimento se estabelece sob o tripé: organização, formação e luta. Devido ao nosso objeto de estudo consistir em compreender o caráter educativo do movimento social estudado, o tripé "formação", não desvinculado das componentes "organização" e da "luta", foi o que recebeu o nosso maior interesse investigativo.

Buscamos compreender o caráter educativo do movimento estudado a partir do que os seus partícipes relatam terem aprendido. Para compreender com uma maior profundidade esses relatos, que consistem em aprendizagens experienciais, pois os saberes

construídos foram resultantes da vivência no movimento, buscamos conhecer um pouco da história de vida dos sujeitos entrevistados.

Essas histórias nos permitiram entender os caminhos percorridos pelos participantes entrevistados, tais como: o percurso escolar, a constituição familiar, a relação com a vizinhança e as principais dificuldades enfrentadas por eles e suas famílias no contexto da realidade brasileira. Conhecer essas histórias de vida também nos possibilitou conhecer o que levou esses sujeitos a despertarem para a luta por transformação da realidade a partir de uma organização coletiva.

Essa luta por transformação da realidade a partir de uma organização coletiva é rica em construção de saberes, como podemos perceber a partir dos dados e análise destes, pois como vimos no capítulo 4, onde dedicamos uma maior atenção às aprendizagens resultantes da vivência na organização coletiva, há um imenso trabalho *intencional* de formação dos sujeitos, a partir do estudo, problematização e reflexão de temas da realidade brasileira, mas há também aprendizagens *não intencionais*. Gostaríamos agora de tecer algumas breves reflexões sobre essas aprendizagens.

Para guiarmos os nossos comentários sobre os grandes grupos de aprendizagens resultantes da participação nesse movimento social estudado, chamaremos esses grupos de *aprendizagens do tipo reflexivas, aprendizagens práticas e as aprendizagens relacionadas a valores*.

Na ocasião da entrevista, quando questionados sobre as aprendizagens que construíram na experiência de participação no movimento, a maior parte dos entrevistados organizou o relato a partir dos setores pelos quais o movimento organiza as ações: "negros e negras", "mulheres" e "diversidade sexual e de gênero", aprendizagens essas que podemos chamar *do tipo reflexivas*.

Os saberes resultantes das *aprendizagens do tipo reflexivas* são fortemente associados à vida pessoal de cada um dos sujeitos entrevistados, e que auxiliam esses sujeitos a resolverem questões pessoais, mas que também permitem equacionar essas questões como problemáticas sociais mais amplas, ou seja, são aprendizagens que permitem aos sujeitos refletirem sobre os modos de estar em sociedade. Essas aprendizagens também possuem uma dimensão prática pois a reflexão resultou em mudança de comportamento. Deste modo, e como podemos concluir a partir dos relatos, os saberes construídos em torno do setor de organização *"mulheres"* permitiu que homens e mulheres refletissem sobre a situação do "ser mulher" na sociedade brasileira, as violências

simbólicas, físicas e as injustiças enfrentadas por estas no dia-a-dia e a maneira de organizar a luta coletiva para o enfrentamento de tais questões.

Os saberes construídos referentes ao tema da *"diversidade sexual e gênero"*, que é intrínseco ao tema *"mulheres"*, também resultou em *aprendizagens do tipo reflexivas*. Como pudemos perceber, – e como fundamenta a literatura que aborda os estudos sobre gênero – esses saberes permitiram compreender que as desigualdades nas relações entre o feminino e o masculino são ancoradas em relações de poder, resultantes de construções culturais e sociais. Deste modo, o caminho para superar tais desigualdades também envolve o simbólico, pois consiste em (re)construir novas relações entre os gêneros e onde as diferenças entre os homens e as mulheres não sejam vistas como fatores de subordinação e opressão delas em relação a eles. Os saberes oriundos dessas discussões e reflexões também permitiram compreender a violência que a comunidade representada pelo movimento LGBT sofre, pois é também uma violência que tem sua origem nesse caráter machista e patriarcal da sociedade brasileira, que tem negado direitos, respeito e inclusive a vida, de quem não se inclui no padrão heteronormativo.

As *aprendizagens do tipo reflexivas* também originaram saberes que levaram os indivíduos a refletirem sobre o *"ser negro"* e *"ser negra"* principalmente no contexto nacional, mas que também os possibilita a pensar sobre outros contextos em que há racismo. Vimos que os processos formativos a respeito da constituição da nação brasileira fornecem as bases para se compreender a condição de exploração e exclusão dessa etnia no Brasil.

Além desses saberes ligados ao setores a partir dos quais o movimento se organiza, os depoentes também relatam terem construído outros saberes que os fizeram refletir sobre a relações dos homens e mulheres com o meio ambiente, bem como sobre o acesso à cidade – sob o qual os direitos culturais e econômicos estão de alguma forma condicionados, e sobre como os saberes adquiridos nessa experiência de participação forneceram outras bases para que as participantes que são docentes repensassem a sua prática profissional.

Todos esses saberes que levaram os indivíduos a refletirem sobre si mesmos e sobre o estar em sociedade, demonstraram relação com os valores que estes possuem. Por isso compreendemos esses saberes como resultantes do que denominamos como *aprendizagens relacionadas a valores*. Assim, pudemos perceber a partir dos relatos que homens e mulheres refletiram sobre as relações sociais entre os gêneros e mudaram suas práticas. Esse refletir não só levou as mulheres a se reconhecerem enquanto oprimidas e

reprodutoras do machismo, mas os homens também. Ambos se perceberam nessas relações desiguais entre os gêneros e mudaram comportamentos.

As *aprendizagens relacionadas a valores* no tocante a temática "negros" e "negras", resultantes da compreensão sobre o simbólico nas práticas de racismo, permitiram que a representação social do negro fosse revista e que a visão historicamente construída sobre o "ser negro/ ser negra" fosse revisada por esses participantes. Destacamos o fato de como o cabelo ocupa um importante fator de afirmação da identidade étnica para esses sujeitos.

Além das aprendizagens que levam a reflexão e das que estão relacionadas a valores humanos, os depoentes ainda relataram saberes resultantes de *aprendizagens práticas*, ou seja, consistem na obtenção ou desenvolvimento de habilidades para desempenharem atividades mais práticas no cotidiano do movimento. Os relatos também revelam aprendizagens *cognitivas*, que consistiram no aprofundamento de leituras sobre determinados temas para o desempenho de ações como as formativas, por exemplo.

Os resultados e consequente análise dos dados obtidos nesta investigação nos permitiram reafirmar a função que os movimentos sociais, e em específico o movimento estudado, exercem na formação de sujeitos sociopolíticos. O importante papel nas transformações sociais e culturais necessárias para o alcance de uma sociedade mais justa e igualitária desempenhadas por esses sujeitos justificam a relevância de aprofundar o conhecimento sobre o potencial formador desses espaços.

Esta investigação também nos permite compreender como as práticas educativas no Levante Popular da Juventude se aproximam dos pressupostos da Educação Popular. Entre os aspectos dessa aproximação podemos citar a prática educativa que objetiva a *emancipação* dos sujeitos. Como vimos, essa é uma prática que leva o sujeito a ler criticamente a realidade, a tomar um posicionamento alternativo frente a essa realidade e a ter uma atitude prática de transformação dessa realidade a partir de ações individuais e coletivas.

Como aproximações entre a prática educativa no movimento estudado e a Educação Popular ainda podemos citar a importância que é dada ao *diálogo*, pois compreende-se que o *saber é construído coletivamente*, então a experiência de vida que cada um traz ocupa um importante lugar nas trocas de saberes e experiências e no pensar a organização coletiva.

A respeito das práticas educativas podemos também referir que se dão tendencialmente a partir de processos *não formais e informais* de educação. Como vimos, o movimento preza pela formação dos sujeitos para a reflexão e consequente organização

da luta coletiva, para isso promove vários eventos formativos, como os acampamentos estaduais e nacionais, dentre outros momentos e espaços de formação. No entanto, os relatos também nos revelam outros saberes que são construídos no cotidiano da luta, a partir de processos informais, principalmente no que os depoentes descrevem como "*exemplo pedagógico*", que expressa, sobretudo, modos de falar, de agir e de se portar.

O estudo a respeito dos saberes oriundos da vivência em movimentos sociais e o conhecimento a respeito da maneira como esses saberes são construídos podem ser aprofundados em trabalhos futuros, mas queremos também mencionar outros possíveis caminhos de investigação que essa pesquisa apontou para se compreender outras dimensões do caráter educativo dos movimentos sociais.

Um desses possíveis caminhos diz respeito à compreensão dos processos educativos *informais* desenvolvidos pelos movimentos sociais através de *mídias alternativas*. Essa compreensão é importante pois os grandes meios de comunicação são detentores de informações e são capazes de produzir verdades sobre a sociedade, moldando crenças sobre ela. Desse modo, os meios de comunicação têm uma função para além de pedagógica, ao não apenas centralizar informação e gerar conhecimento, mas também moldar a história conforme os interesses que os guiam. Sendo assim, a utilização de mídias alternativas por movimentos sociais se apresentam como um discurso oposto à mídia dominante, representando interesses de classes populares e grupos de base em contraposição aos interesses das elites defendidos pela mídia dominante, desenvolvendo, portanto, processos educativos de cariz informal que podem constituir-se como contra-hegemônicos.

Um outro possível caminho de aprofundamento investigativo diz respeito aos aspectos relacionados com valores que são abordados no Levante e pelo Levante enquanto alvo ou meio de transformação social. No movimento social estudado isso ocorreu mediante uma abordagem que é vivência, reflexão e consequente prática de aspectos relacionados, por exemplo, à valorização da experiência de vida, à admissão da identidade negra, aspectos relacionados ao coletivismo, igualdade de gênero, solidariedade, dentre outros. Deste modo, compreender de que maneira essa prática educativa atinge motivações e julgamentos valorativos sobre si, sobre outrem e sobre as coletividades, direcionando ações e posturas tanto individuais como coletivas, com reflexos sociais, seria importante para pensarmos como práticas educativas em contextos não formais e informais, e especialmente em movimentos sociais, relacionam-se a valores humanos.





## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMS, Philip. (1982). *Historical sociology*. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/151604965/Philip-Abrams-Historical-Sociology-Bookos-org>. Acesso: 24 ago/2017
- ABRANTES, Tatiana. (2015). Quem são as mulheres que já fizeram aborto no Brasil. *Revista Exame*. Disponível em: <http://exame.abril.com.br/brasil/quem-sao-e-onde-vivem-as-brasileiras-que-ja-fizeram-aborto/>. Acesso: 22 set/ 2015
- ADICHIE, Chimamanda N. (2009). *The danger of a single story*. TEDGlobal 2009 · 18:49 · Filmed Jul 2009 [Video file]. Disponível em: [https://www.ted.com/talks/chimamanda\\_adichie\\_the\\_danger\\_of\\_a\\_single\\_story](https://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story)
- ARROYO, Miguel. (2003). Pedagogias em movimento: O que temos a aprender dos Movimentos Sociais? *Currículo sem Fronteiras*, v.3, n.1, pp. 28-49, Jan/Jun 2003
- AVÍS, Júlio e BRAYNER, Flávio H. (1997). Imagens da Cidadania e das classes populares no pensamento pedagógico do educador Luis Eduardo Wanderley. In PRESTES, Emília. MARTINS, Katarina. *Anais do XIII Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste: Educação Popular*. Natal: EDUFRN.
- BEAUVOIR, Simone. (1949). *O segundo sexo*. São Paulo: Círculo do livro.
- BERNARDINI, Gleice, & GOBBI, Maria C. (2013). Levante popular da juventude brasileira: saímos do Facebook. *Mediação*. 15(17), 109–122. Disponível em: <http://www.fumec.br/revistas/mediacao/article/view/1891/pdf>
- BERTONCELO, Edison. (2014). Classes sociais no Brasil. In Dossiê: “Classes sociais: Estudos sobre desigualdades, estilos de vida e padrões de sociabilidade”. *Plural*. v. 21. n.2. São Paulo, USP.
- BOLIVAR, Antônio. (2016). Biographical and Narrative Research in Iberoamerica: Emergency, Development and State Fields. In: *International Handbook on Narrative and Life History*, Chapter: 15, Publisher: Routledge, New York, Editors: Ivor Goodson, Ari Antikainen, Pat Sikes, Molly Andrews, pp.202-213.
- BORJA, Jordi. (1975). *Movimentos sociales urbanos*. Buenos Aires, ed. SIAP.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. (2006). *O que é educação popular*. São Paulo: Brasiliense.
- BRUNO, Ana. (2014). Educação formal, não formal e informal: da trilogia aos cruzamentos, dos hibridismos a outros contributos. *Mediações*. v. 2, n. 2, p. 10-25.
- BRUSCHINI, M. C. A. (1998). *Trabalhos das mulheres no Brasil: continuidades e Mudanças no período 1985 - 1995*. São Paulo: FCC/DPE.
- CAMPOS, Claudinei J. G. (2004). Métodos de análise de conteúdo: Ferramentas para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 57(5), 611-614.

- CANÁRIO, Rui. (2006). *Aprender sem ser ensinado*. A importância estratégica da educação não formal. In: A Educação em Portugal (1986- 2006) Alguns Contributos de Investigação (pp. 159-206). Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Conselho Nacional de Educação.
- CAREGNATO, Rita C. A., MUTTI, Regina. (2006). *Pesquisa qualitativa: Análise de discurso*. Texto e Contexto Enfermagem, 15(4), 679-684.
- CARRILO, Afonso Torres. (2013). A educação popular como prática política e pedagógica emancipadora. In: *Educação Popular*. Lugar de construção social coletiva. Rio de Janeiro: Vozes.
- CASTELLS, Manuel. (1974). *Movimentos sociales urbanos*. Madri, Siglo XXI.
- CASTELLS, Manuel. (1980). *Cidade, Democracia e Socialismo*. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- CASTRO, Mônica, FERREIRA, Giselle, GONSALEZ, Wania. (2013). *Metodologia da Pesquisa em Educação*. Nova Iguaçu - RJ, Marsupial Editora.
- CAVACO, Cármen. (2008). *Adultos Pouco Escolarizados*. Diversidade e interdependência de Lógicas de Formação. Tese de Doutorado, Lisboa: FPCEUL.
- CAVALCANTE, Maria Juraci Maia. (1987). O mito da rebeldia da juventude: Uma abordagem sociológica. *Educação em Debate*, Debate, Fort. 13 (1): jan/jun 1987
- CAVALCANTE, Ricardo B. CALIXTO, Pedro. PINHEIRO, Marta M. K. (2014). *Análise de conteúdo: Considerações gerais, relações com a pergunta de pesquisa, possibilidades e limitações do método*. Informação & sociedade: Estudos, 24(1), 13-18.
- CAVALCANTI, Francisco Antonio. (2008). *Planejamento estratégico: concepção, implementação e controle de estratégias*. São Paulo, SENAC São Paulo.
- COELHO JUNIOR, L. L. (2001). *Uso potencial de drogas em estudantes do ensino médio: suas correlações com as prioridades axiológicas*. Dissertação de mestrado. Departamento de Psicologia, universidade federal da Paraíba, João Pessoa, PB.
- COELHO, J. A. P. M. (2009). *Habilidade de conservação de água: uma explicação pautada em valores humanos, emoções e atitudes ambientais*. Tese de doutorado. Departamento de. Psicologia em Estudo, 11, 199-207.
- COELHO, J. A. P. M., GOUVEIA, Valdiney V. & MILFONT, Taciano. L. (2006). Valores humanos como explicadores de atitudes ambientais e intenções de comportamento pró-ambiental. *Psicologia em Estudo*, 11, 199-207.
- COMTE, Augusto. (1998). *Cours de philosophie positive*, Vol. 1-2, Paris, Hermann.
- COSTA, Elisabeth Garcia. (2009). *Educar para a solidariedade: o significado e a manifestação de uma nova consciência*. Tese de Doutorado em Educação. Faculdade de Educação. PUCRS, Porto Alegre.

- CUNHA, Carolina. (2016). *Homofobia: preconceito, violência e crimes de ódio*. Disponível em: <https://vestibular.uol.com.br/resumo-das-disciplinas/atualidades/homofobia-preconceito-violencia-e-crimes-de-odio.htm>. Acesso: 30 de ago/ 2017
- DANTAS JUNIOR, Hamilcar Silveira. (2008). A juventude entre a história e a memória: A "rebeldia" como tradição inventada e espetacular. *Ponta de Lança*, São Cristóvão v.1, n. 2, abr.-out.
- DEMO, Pedro. (2003). *Metodologia da Investigação em Educação*. Curitiba: Intersaberes.
- DILTHEY, Wilhelm. (1989). Introduction to the Human Sciences. *Selected works*, Vol. I, Princeton: Princeton.
- DIMANTAS, Hernani. (2010). *Linkania: Uma teoria de redes* (1st ed.). São Paulo: Editora Senac São Paulo. Disponível em: <http://www.fumec.br/revistas/mediacao/article/view/1891/pdf>
- DUARTE, Rosina. (2002). *S.O.S. comunicação: Estratégias para divulgação do terceiro setor* (1a). Porto Alegre: Tomo Editorial.
- DURKHEIM, Émile (2004). *Da divisão do trabalho social*. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes.
- ENGELS, Friedrich. (1980). *A origem da família, da propriedade privada e do Estado*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- ERIKSON, Erik. (1987). *Identidade, juventude e crise*. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara.
- Estágio Interdisciplinar de Vivência* (2009). Disponível em: <https://eivsp.wordpress.com/>. Acesso: 24 out/2017
- ESTEBAN, Maria T. & TAVARES, Maria T. G. (2013). Educação popular e a escola pública: Antigas questões e novos horizontes. In: STRECK, Danilo R. ESTEBAN, Maria Teresa. (Orgs.). (2013) *Educação Popular: Lugar de construção social coletiva*. Petrópolis, Editora Vozes.
- FEIXA, Carles. e LECCARDI, Carmen. (2010). O conceito de geração nas teorias sobre juventude. *Revista Sociedade e Estado* - Volume 25 Número 2 Maio / Agosto 2010.
- FERNANDES, Viviane B. SOUZA, Maria Cecília C. C. (2016). Identidade Negra entre exclusão e liberdade. *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*. n. 63. abr. pp. 103-120.
- FERRAROTTI, Franco. (1992). Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde. Depart. de Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988. p. 17-34.
- FIGUEIREDO, João B. A. (2013). Educação popular e educação ambiental: @ Educador(a) ambiental popular numa perspectiva descolonizante. In: STRECK, Danilo R. ESTEBAN, Maria Teresa. (Orgs.). (2013) *Educação Popular: Lugar de construção social coletiva*. Petrópolis, Editora Vozes.

FISCHER, Rosa. (2002). O dispositivo pedagógico na mídia: modos de educar na ( e pela ) TV. In *Educação e pesquisa*. São Paulo: Universidade de São Paulo. nº 1, v. 28, jan. - jun. p. 151 - 162

FLEURI, Reinaldo & COSTA, Marisa. (2001). *Travessia: questões e perspectivas emergentes em educação popular*. 2.ed. Ijuí: Ed. Unijuí.

FLEURI, Reinaldo M. & MURACA, Mariateresa. (2013). Um enfoque feminista da perspectiva político-pedagógica freiriana. In: STRECK, Danilo R. ESTEBAN, Maria Teresa. (Orgs.). (2013) *Educação Popular: Lugar de construção social coletiva*. Petrópolis, Editora Vozes.

FÓRUM CENTRO VIVO. (2006). *Violações dos Direitos Humanos no Centro de São Paulo: propostas e reivindicações para políticas públicas*. Dossiê Denúncia. São Paulo. Disponível: <http://www.mnrc.org.br/biblioteca/publicacoes/livros-guias-e-manuais/violacoes-dos-direitos-humanos-no-centro-de-sao-paulo-propostas-e-reivindicacoes-para-politicas-publicas-propostas-e-reivindicacoes-para-politicas-publicas>. Acesso: 21 de set. 2017

FOUCAULT, Michel. (1981). *Microfísica do poder*. São Paulo, Graal.

FOUCAULT, Michel. (2007). *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. 9. ed. São Paulo, Martins Fontes.

FREIRE, Paulo (2001). *Educação como prática da liberdade*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra.

FREIRE, Paulo. (1987). *Pedagogia do oprimido*. ed. 17. Rio de Janeiro, Paz e terra.

FREIRE, Paulo; GADOTTI, Moacir; GUIMARÃES, Sergio. (1985). *Pedagogia: diálogo e conflito*. São Paulo: Autores Associados e Cortez.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. (1986) *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. 3. Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra.

FROMM, Eric. (1941). *Escape from freedom*. Nova York, Rinehart.

GADOTTI, Moacir. *Pedagogia da Terra*. São Paulo, Peirópolis.

GALLEGO, Andréa B. (2006). *Adolescência e moralidade: o professor faz a diferença*. Porto Alegre/RS, 166p. (Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal do Rio grande do Sul.

GALVÃO, Andréia. (2011). Marxismo e movimentos sociais. *Crítica Marxista*. v. 32, p. 107-126. São Paulo.

GODOY, Arilda S.(1995). Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *Revista de administração de empresas*, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, Mar./Abr. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n2/a08v35n2.pdf>

GÓES, Laércio T. de. (2007). *Contra-hegemonia e internet: Gramsci e a mídia alternativa dos movimentos sociais na web*. Trabalhos, 16. Disponível em:

<https://goo.gl/Ubn505>[http://www.facom.ufba.br/jol/pdf/2007\\_Laercio\\_Contra-hegemonia e Internet - Laercio Goes.pdf](http://www.facom.ufba.br/jol/pdf/2007_Laercio_Contra-hegemonia_e_Internet_-_Laercio_Goes.pdf) Acesso em 2017.

GOFFMAN, Erving. (1959). *The Presentation of Self in Everyday Life*. Garden City. Nova York, Doubleday Anchor.

GOHN, Maria da Glória (2006). Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*. Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 27-38, jan./mar. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v14n50/30405.pdf>. Acesso: 11 de jul.2016

GOHN, Maria da Glória. (1999). *Educação Não-Formal e Cultura Política*. Coleção Questões da Nossa Época, v. 71. São Paulo, Cortez.

GOHN, Maria da Glória. (2000). 500 anos de lutas sociais no Brasil: movimentos sociais, ONGs e terceiro setor. *Revista Mediações*. v.5, n. 1, p. 11- 40, jan./jul. Londrina.

GOHN, Maria da Glória. (2002). *Teoria dos movimentos sociais*. Paradigmas clássicos e contemporâneos. Ed. 3. São Paulo, Loyola.

GOHN, Maria da Glória. (2011). Movimentos sociais na contemporaneidade. *Revista Brasileira de Educação* v. 16 n. 47 maio-ago.

GOMES, Nilma. (2002a). *Educação e identidade negra*. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/aletria/article/view/1296/1392>. Acesso: 01 de agosto de 2017

GOMES, Nilma. (2002b). Sem perder a raiz – *Corpo e cabelo como símbolos da identidade negra*. Disponível em: <https://books.google.pt/books> Acesso: 14 de set. 2017

GOODSON, Ivor F. (1992). *Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional*. In: NÓVOA, António (Org.). Vidas de professores. Porto: Porto Editora. p. 63-78.

GOUVEIA, Valdiney (1998). *La naturaleza de los valores descriptores del individualismo y del colectivismo: Una comparación intra e intercultural*. Tese de Doutorado. Departamento de Psicologia Social. Madri, Universidade Complutense de Madri.

GOUVEIA, Valdiney V. ANDRADE, Josemberg M. de. MILFONT, Taciano Lemos. QUEIROGA, Fabiana. SANTOS, Walberto Silva dos . (2003). Dimensões normativas do individualismo e coletivismo: É suficiente a dicotomia pessoal vs. social? *Psicologia: reflexão e crítica*. n. 16. Porto Alegre: UFRGS, 2003.

GUERRA, Valdiney M. (2005). *Bases valorativas do liberalismo sexual*. Dissertação de mestrado. Departamento de psicologia, universidade federal da Paraíba, João Pessoa, PB.

GÜNTHER, Hartmut. (2006). Pesquisa Qualitativa Versus Pesquisa Quantitativa: Esta É a Questão? *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Mai-Ago 2006, Vol. 22 n. 2, pp. 201-210

GUSFIELD, Joseph R. (1955). Social Structure and Moral Reform: a Study of the Woman's Christian temperance Union. *American Journal of Sociology*. n. 61, pp. 221-232.

HABERMAS, Jürgen. (1981). *New Social Movements*. Telos, n. 9. p.33.

HAUBRICH, A. F. (2015). Reflexões e Caracterizações sobre Mídias Alternativas. In *Anais do Intercom XXXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação: Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação* (pp. 1–14). Rio e Janeiro: Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. Disponível em: <http://portalintercom.org.br/anais/nacional2015/resumos/R10-3951-1.pdf>. Acesso: 14 de set. 2017

HEBERLE, Rudolf. (1951). *Social Movement: An Introduction to Political Sociology*. Nova York, Appleton-Century-Crofts Inc.

HOBBSBAWM, Eric. (1970). *Rebeldes primitivos*. Rio de Janeiro, Zahar.

HOBBSBAWM, Eric. (1982). *Revolucionários*. Rio de Janeiro, Paz e Terra.

HOFFER, Eric. (1951). *The true Beliver: Thoughts on the Nature of Mass Movements*. Nova York, Mentor.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. (2015). *Síntese de Indicadores Sociais (SIS): Uma análise das condições de vida da população brasileira 2016*. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br>. Acesso em 2017.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. (2017). *Estatísticas de Gênero*. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/apps/snig/v1/>. Acesso: 22 de ago. 2017

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. Sistema IBGE de Recuperação Automática - SIDRA. (2017). *Síntese de Indicadores do Censo Demográfico*. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/pesquisa/censo-demografico/series-temporais/sintese-de-indicadores>. Acesso: 14 de set. 2017

JEZINE, Edineide (2007). Movimentos Sociais na Universidade: troca de saberes mediados pela educação popular. In: ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. JEZINE, Edineide. (orgs). *Educação e Movimentos Sociais: novos olhares*. São Paulo: Alínea.

Jornalismo B. (2017). *Os protestos pelo Brasil e o papel da Mídia Alternativa*. Disponível em: <http://jornalismob.com/2013/06/18/os-protestos-pelo-brasil-e-o-papel-da-midia-alternativa/>

KAUCHAKJE, Samira. Movimentos sociais no século XXI: matriz pedagógica da participação sociopolítica. (2010). In: JANIZE, Edineide. ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. *Educação e Movimentos sociais: novos olhares*. 2. ed. revisada. Campinas: Editora Alínea.

KLEBA, Maria; AGUEDA, Wendausen. (2009). Empoderamento: processo de fortalecimento dos sujeitos nos espaços de participação social e democratização política. *Saúde Soc.* São Paulo, v.18, n.4, p.733-743.

KORNHAUSER, William. (1959). *The Politics of Mass society*. Glencoe, Free Press.

- LACLAU, Ernesto. (1986). *Os novos movimentos sociais e a pluralidade do social*. Acesso: 24 de nov. 2016. Disponível em: [http://www.anpocs.org.br/portal/publicacoes/rbcs\\_00\\_02/rbcs02\\_04](http://www.anpocs.org.br/portal/publicacoes/rbcs_00_02/rbcs02_04)
- LEI nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 da Presidência da República Federativa do Brasil que Estabelece as *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Acesso em novembro de 2016. disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)
- LEVANTE POPULAR DA JUVENTUDE. (2012). *Carta Compromisso do Levante Popular da Juventude*. 1º Acampamento Nacional do Levante Popular da Juventude. Disponível em: [http://recid.redelivre.ethymos.com.br/files/2012/02/carta\\_levante.pdf](http://recid.redelivre.ethymos.com.br/files/2012/02/carta_levante.pdf). Acesso: 09 de março de 2017.
- LEVANTE POPULAR DA JUVENTUDE. (2014). *Carta Compromisso do Levante Popular da Juventude*. 2º Acampamento Nacional do Levante Popular da Juventude. Disponível em: [http://recid.redelivre.ethymos.com.br/files/2012/02/carta\\_levante.pdf](http://recid.redelivre.ethymos.com.br/files/2012/02/carta_levante.pdf). Acesso: 09 de mar. 2017
- LEVANTE POPULAR DA JUVENTUDE. (2016). **História do Levante Popular da Juventude**. Disponível em: [https://issuu.com/levantepopular/docs/escola\\_nacional\\_de\\_forma\\_o\\_web\\_](https://issuu.com/levantepopular/docs/escola_nacional_de_forma_o_web_). Acesso: 09 de mar. 2017
- LIPSET, Seymour M. (1950) *Agrarian Socialism*. Berkeley, Un. California Press.
- LONZI, Carla. (2010). *Sputiamo su Hegel e altri scritti*. Milano, editore Et al.
- MACIEL, Karen de Fátima. (2011). O pensamento de Paulo Freire na trajetória da educação popular. *Educação em Perspectiva*, Viçosa, v. 2, n. 2, p. 326-344, jul./dez. 2011. Disponível em: <http://www.seer.ufv.br/seer/educacaoemperspectiva/index.php/ppgeufv/article/view/196>. Acesso: 12 de jul. 2016
- MANFREDI, Silvia M. (2013). A matriz freiriana de educação problematizadora recriada nas práticas de educação sindical. In: STRECK, Danilo R. ESTEBAN, Maria Teresa. (Orgs.). (2013) *Educação Popular: Lugar de construção social coletiva*. Petrópolis, Editora Vozes.
- MANNHEIM, Karl. (1993). El problema de las generaciones. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas* (REIS), n. 62, pp. 145-168
- MARICATO, Ermínia. (2000). Urbanismo na periferia do mundo globalizado: metrópoles brasileiras. *São Paulo Perspectivas*. vol.14 no.4 São Paulo Oct./Dec. 2000
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. (1990). *Manifesto do Partido Comunista*. Trad. Marco Aurélio Nogueira e Leandro Konder. 3. ed. Petrópolis/RJ: Editora Vozes.
- MCCARTHY, John D., ZALD, Mayer. (1973). *The trends os Social Movement in America: Professionalization and Resource Mobilization*. Morristown, N. J., General Learning Press.
- MEAD, Margareth. (2000). *Sexo e temperamento*. São Paulo: Perspectiva.

MEDINA, Maria Teresa. (2008). *EXPERIÊNCIAS E MEMÓRIAS DE TRABALHADORES DO PORTO*. A dimensão educativa dos movimentos de trabalhadores e das lutas sociais. Tese de doutoramento, Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto, Portugal.

MEDEIROS, Emerson Diógenes. (2011). *Teoria Funcionalista dos Valores Humanos: testando sua adequação intra e interculturalmente*. Tese de doutorado em psicologia social. Programa de pós-graduação em psicologia social. Departamento de psicologia. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Universidade Federal da Paraíba. UFPB: João Pessoa, 2011.

MEINERZ, Nádia. (2012). Relações sociais de gênero In: CARVALHO, Ana; WEISHEIMER, Nilson; MEINERZ, Nádia; ALLEBRANDT, Débora; SALAINI, Cristian (Orgs.). *Desigualdades de gênero, raça e etnia*. Curitiba: Intersaberes. p. 43-62.

MEJÍA J. Marco R. (2013). La educación popular: una construcción colectiva desde el sur y desde abajo. In: STRECK, Danilo R. ESTEBAN, Maria Teresa. (Orgs.). (2013) **Educação Popular**: Lugar de construção social coletiva. Petrópolis, Editora Vozes.

MELUCCI, Alberto (1999). *Acción Colectiva, Vida Cotidiana y Democracia*. Centro de Estudios Sociológicos, México.

MELUCCI, Alberto. (1976). *Sistema político, partiti e movimenti sociali*. Milão, Feltrinelli.

MEMÓRIAS DA DITADURA. (2017). *Imprensa alternativa*. Disponível em: <http://memoriasdaditadura.org.br/imprensa-alternativa/> Acesso em 14 de ago. 2017.

MONTANGERO, Jacques. MAURICE-NAVILLE, Danielle. (1998). *Piaget ou a inteligência em evolução*. Porto Alegre, Artes médicas.

MOREIRA, Dirceu. (2012). *Autogestão - Desenvolvendo Talentos Para Gerir Escolas, Empresas e Instituições*. Wak: Rio de Janeiro.

MORGAN, Henry. (1976). *A sociedade primitiva*. Lisboa: Presença.

MORRIS, Aldon. (1992). Political Consciousness and Collective action. In MORRIS, Aldon D. e MUELLER, Carol M. *Frontiers in Social Movement Theory*. Londres, Yale Un. Press., pp.351-373.

MUELLER, Carol M. (1992). Building Social Movement Theory. In MORRIS, Aldon D. & MUELLER, Carol M. *Frontiers in Social Movement Theory*. N. Haven, Yale Un. Press., pp. 3-26.

NEVES, Gildivan F. das. (2014). *História e memória da "Luta do povo de Alagamar": experiências de vida e construção de práticas educativas em diálogo com a Educação Popular*. Dissertação de Mestrado em Educação. João Pessoa, PPGE, UFPB.

NÓVOA, António (Org.). (1992). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1992.

*Observatório de Igualdade de Gênero da América Latina e do Caribe - OIG*. (2017). Indicadores. (2017). Disponível em: <http://oig.cepal.org/pt/indicadores>. Acesso: 22 de ago.



OFFE, Claus. (1983). New Social Movements: Challenging the boundaries of institutional politics. In: *Social Research*. n. 52, pp. 817-68.

OLIVEIRA, Áurea de Fátima. TAMAYO, Álvaro. (2004). Inventário de Perfis e Valores Organizacionais. *RAUSP – Revista de Administração*. v. 39. n. 2. p.129-140. São Paulo.

OLIVEIRA, C. C. de, Flor, J. G., SCHMIDT, S., & DONES, V. (2005). Construindo a história da folha Martin Pilger. In: *Anais do 3o Encontro Nacional da Rede Alfredo de Carvalho*. Novo Hamburgo/RS: Alcar - Associação Brasileira de Pesquisadores de História da Mídia. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/alcar/encontros-nacionais-1/encontros-nacionais/3o-encontro-2005-1>

Organização Mundial da Saúde - OMS. (1985). *La salud del adolescente y el joven em las Américas*. D.C.

ORR, David W. (1992). *Ecological Literacy*. Educacion and the transition to a postmodern world. State University of New York.

PENA, Geralda. (2011). Formação docente e aprendizagem da docência: um olhar sobre a educação profissional. *Educação em Perspectiva*, Viçosa, v. 2, n. 1, p. 98-118, jan./jun.

PEREIRA, Luiz Bresser. (1979). *As Revoluções Utópicas*. Petrópolis: Vozes.

PEREIRA, Verbena L. (2004). Gênero: dilemas de um conceito. In: STREY, Marlene N. CABEDA, Sonia T. L. PREHN, Denise R. (Orgs.). *Gênero e cultura: questões contemporâneas* (pp. 173-198). Porto Alegre: Edipucrs.

PIAGET, Jean. (1973). *Estudos Sociológicos*. Tradução de Reginaldo di Piero. Rio de Janeiro: Forense.

PIRES, Ana Luísa. (2002). *Educação e Formação ao Longo da Vida: Análise Crítica dos Sistemas e Dispositivos de Reconhecimento e Validação de Aprendizagens e Competências*. Tese de Doutorado. Universidade Nova de Lisboa, Lisboa..

POERNER, Arthur José. (1968). *O poder jovem: história da participação política dos estudantes brasileiros*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira.

RIBEIRO, Leandro Vieira e SOBREIRO FILHO, José (2012). Formação da via campesina no mundo e atualidade das ações no Brasil (2000-2011). *Anais do XXI Congresso Nacional de Geografia Agrária*.

ROKEACH, Milton. (1973). *The Nature of Human Values*. New York, Free Press.

ROMÃO, Frederico L. (2003). Brasil década de 90: a recorrência das desigualdades em meio a muitas transformações. In: *Anais do XI Congresso Brasileiro de sociologia, Campinas: sociologia e conhecimento além das fronteiras*. v.1., p.251-252, 2003.

RUBIN, Gayle. (1975). The traffic in women: Notes on the "Polical Economy of Sex". In Reiter, R. (Ed.). *Toward and Anthropology of women*. New York: Monthly Review Press. p. 157-210

- RUDÉ, George. (1971). *La multitud en la história*. Estudio de los Disturbios en Francia e Inglaterra, 1730 - 1848. Buenos Aires, Siglo XXI.
- RUDÉ, George. (1982). *Ideologia e protesto popular*. Rio de Janeiro, Zahar.
- SANTOS, Nádia (2015). *Do black power ao cabelo crespo: A construção da identidade negra através do cabelo*. Disponível em: [http://200.144.182.130/celacc/sites/default/files/media/tcc/artigo\\_nadia.pdf](http://200.144.182.130/celacc/sites/default/files/media/tcc/artigo_nadia.pdf). Acesso: 01 de agosto de 2017
- SANTOS, Walberto Silva dos. (2008). *Explicando comportamentos socialmente desviantes: uma análise do compromisso convencional e afiliação social*. Tese de doutorado em psicologia social UFPB / UFRN. João Pessoa: UFPB.
- SCHERER-WARREN, Ilse (2008). Movimentos Sociais no Brasil Contemporâneo. *História: Debates e Tendências*. v.7, n.1, jan./jun. 2007, p.9-21, publ. no 2º sem.
- SCHWARTZ, Shalom. H. (2001)¿Existen aspectos universales en la estructura y el contenido de los valores humanos? In: ROS, M. & GOUVEIA, Valdney V. (Org.) *Psicología social de los valores: Desarrollos teóricos, metodológicos y aplicados* (p. 53-78). Madri: Biblioteca Nueva.
- SCOTT, Joan. (1985). *Gênero: Uma categoria útil de análise histórica*. Educação & Realidade. Porto Alegre, v.15. n.12.
- SEFFNER, Fernando. (2008). *Gênero, sexualidade, violência e poder in* Educação para a igualdade de gênero. Salto para o futuro, ano XVIII, boletim 26, nov. 2008.
- SELZINICK, Philip. (1952). *The Organizational Wepons*. Nova York, McGraw-Hill.
- SEQUEIROS, Leandro (2000). *Educar para a solidariedade: projeto didático para uma nova cultura de relações entre os povos*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- SILVA, Aline, BARROS, Carolyne, NOGUEIRA, Maria e BARROS, Vanessa. (2007) “Conte-me sua história”: reflexões sobre o método de História de Vida. *Mosaico: estudos em psicologia*, Vol. I, nº 1, p. 25-35.
- SILVA, Carla Regina. LOPES, Roseli Esquerdo. (2009). Adolescência e juventude: entre conceitos e políticas públicas. *Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar*, São Carlos, Jul-Dez 2009, v.12, n. 2, p. 87 a 106.
- SILVA, Haike Roselane Kleber da (2002). Considerações e confusões em torno de história oral, história de vida e biografia. *MÉTIS: história & cultura* – v. 1, n. 1, p. 25-38, jan./jun. 2002
- SILVA, Michel Goulart da (2008). *Juventude, Marxismo e Revolução*. Mosaico Social, Florianópolis, n.4.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. (2000). A produção social da identidade e da diferença in SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Identidade e diferença*. Rio de Janeiro: Editora Vozes, p. 73-102.

SOARES, Maria Esther Fernandes. (2006). *Valores Organizacionais à Luz da Teoria dos Valores Pessoais e Culturais*. Dissertação de mestrado em Administração de Empresas pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo, Mackenzie.

SOUZA, Eliseu e SOARES, Liane. (2008) Histórias de vida e abordagem (auto)biográfica: pesquisa, ensino e formação. In: BIANCHETTI, Lucídio e MEKSENAS, Paulo (Organizadores). *A trama do conhecimento: Teoria, método e escrita em ciência e pesquisa*. Papirus: Campinas, SP. p. 191 - 204.

SOUZA, Elizeu (2006) . Pesquisa Narrativa e escrita (auto)biográfica: interfaces metodológicas e formativas in SOUZA, Elizeu e ABRAHÃO, Maria Helena (orgs.). *Tempos, narrativas e ficção: a invenção de si*. Porto Alegre/ Salvador: EDIPUCRS/EDUNEB.

SPOSATI, Aldaíza (1998). *Exclusão social abaixo da linha do Equador*. Disponível em: <http://www.seuvizinhoestrangeiro.ufba.br/twiki/pub/GEC/RefID/exclusao.pdf>. Acesso: 30 de ago. 2017

STRECK, Danilo R. (2010). Entre emancipação e regulação: (des)encontros entre educação popular e movimentos sociais. *Revista Brasileira de Educação* [online]. 2010, vol.15, n.44, pp.300-310. ISSN 1413-2478.

STRELOW, Aline. *Jornalismo alternativo no Rio Grande do Sul* (2008). BOCC. Biblioteca On-line de Ciências da Comunicação. Disponível em [www.bocc.ubi.pt/pag/streLOW-aline-jornalismo-alternativo.pdf](http://www.bocc.ubi.pt/pag/streLOW-aline-jornalismo-alternativo.pdf). Acesso em 20 de abril de 2015.

TAMAYO, A. (1998). Valores organizacionais: sua relação com satisfação no trabalho, cidadania organizacional e comprometimento afetivo. *Revista de Administração*, v. 33, p. 56-63, 1998.

TAMAYO, A.; SCHWARTZ, S. H. (1993). Estrutura motivacional dos valores. *Psicologia: teoria e pesquisa*, v. 9, p. 329-348.

TARROW, Sidney. (1992). Mentalities, Political Culture, and Coletive Action Frames: Constructing meanings through action. In MORRIS, Aldon D. & MUELLER. Carol M. *Frontiers in Social Movement Theory*. N Haven, Yale Un. Press, pp. 174-202.

THIOLLENT, Michel Jean-Marie. (2008). *O estudo da cooperação no âmbito da Engenharia de Produção*. XXVIII Encontro Nacional de Engenharia de Produção – ENEGEP. Rio de Janeiro.

TOURAINE, Alain. (1965). **Sociologie de l'action**. Paris, Seuil.

Tribunal Superior Eleitoral - TSE. (2017). *Número de prefeitas eleitas em 2016 é menor que 2012*. Disponível em: <http://www.tse.jus.br/imprensa/noticias-tse/2016/Novembro/eleicoes-2016-numero-de-prefeitas-eleitas-em-2016-e-menor-que-2012>.

TURNER, Ralph H., KILLIAN, Lewis M. (1957). *Collective Behavior*. Nova York, Prentice-Hall, Inc.

VASCONCELOS, T. C., GOUVEIA, V. V. SOUZA FILHO, M. L., SOUSA, D. M. F. & JESUS, G. R. (2004). Preconceito e intenção de manter contato social: evidências acerca dos valores humanos. *Psico-USF*, 9, 147-154.

VIA CAMPESINA. (2011). *A voz do camponês internacional*. Disponível em: <https://www.viacampesina.org/en/index.php/organisation-mainmenu-44> Acesso: 09 de mar. 2017

VIEIRA, Flávia Braga. (2011). *Dos proletários unidos à globalização da esperança*. Um estudo sobre internacionalismos e a Via Campesina. 1ª edição. São Paulo: Alameda.

WASELFISZ, Julio J. (2012). *Mapa da Violência 2012: A cor dos homicídios no Brasil*. disponível em: [http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2012/mapa2012\\_cor.pdf](http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2012/mapa2012_cor.pdf) Acesso em 2017.

WASELFISZ, Julio J. (2015). *Mapa da Violência 2015: Preliminar*. Adolescentes de 16 e 17 anos do Brasil. Brasília: Flacso Brasil. Disponível em: [www.mapadaviolencia.org.br](http://www.mapadaviolencia.org.br). Acesso em 2017.

WANDERLEY, Luiz Eduardo (1975). *Movimentos sociais populares: aspectos econômicos, sociais e políticos*. Publicado conjuntamente com Ardiles, O. *Cultura Popular e Filosofia de la Libertacion*, Buenos Aires.

WEBER, Max (2000). *Economia e Sociedade – fundamentos da sociologia compreensiva*. 4ª. ed. Vol. I e II. Brasília: Ed. UnB.

## APÊNDICE

### Guião de entrevista

#### **Dados do(a) entrevistado(a)**

Nome:

Data de nascimento:

Ocupação:

Escolaridade:

#### **Aspectos sociais e culturais da história de vida**

Onde nasceu e cresceu?

Como era constituída a família?

Como era a vizinhança? Onde estudou?

#### **Atuação Política**

##### 1- ENTRADA NO MOVIMENTO

Como conheceu o movimento Levante Popular da Juventude? Por que decidiu participar?

##### 2- ATUAÇÃO

Em que frente/luta mais atua? Qual a importância que atribui a essa demanda? Quais são as principais atividades que desenvolve?

##### 3- CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE COLETIVA

Como percebe a importância da sua atuação(individual) para as ações e lutas do movimento(coletivo)?

##### 4- APRENDIZAGENS INDIVIDUAIS

Qual a importância que a atuação no movimento traz para a sua vida enquanto pessoa?

Quais as principais diferenças que percebe entre as aprendizagens adquiridas no percurso formal de educação (escola, universidade) e as adquiridas a partir da vivência no movimento?

## Anexo 1: Carta Compromisso do 1º Acampamento Nacional do Levante Popular da Juventude retirada do *website* do movimento.

Fonte: <http://levantepopulardajuventude.blogspot.pt/2012/02/carta-compromisso-do-levante-popular-da.html>

Nós, do Levante Popular da Juventude, no momento em que fundamos nossa organização, em nosso I Acampamento Nacional, com a participação de 1200 jovens de 17 estados brasileiros, nos comprometemos com a transformação profunda da realidade em que vivemos.

Enxergamos um mundo dividido entre aqueles que exploram, e as trabalhadoras e os trabalhadores que têm o fruto de seu trabalho roubado. Esse é o sistema capitalista-patriarcal-racista, que mundialmente estabelece as formas de organização da sociedade na sua forma imperialista. Ele cria uma relação de dominação entre culturas e povos, destrói o meio ambiente, oprime e explora as mulheres, assassina a juventude negra, silencia gays e lésbicas e tolhe, cotidianamente, todos os nossos sonhos.

O Brasil é um país de natureza e cultura fantásticas, mas carregamos as dores da escravidão, o saqueio das grandes potências, e uma história de uma elite dependente, mas que sempre concentrou o poder em suas mãos. Os meios de comunicação, a terra, a água, energia, a educação, o lazer e a oferta de saúde de qualidade ainda estão nas mãos dessa elite. Aos trabalhadores, restaram somente as periferias das grandes cidades, as encostas de morro e as beiradas de rio, extensas jornadas de trabalho e salários miseráveis; no campo, a reforma agrária e a produção de alimentos foram deixadas de lado e substituídas pela utilização de transgênicos e agrotóxicos, tudo orientado para a exportação.

Nós, jovens, estamos no meio desse furacão: no campo, nas periferias e favelas, nas escolas e universidades, no trabalho. Somos constantemente disputados pelo projeto capitalista. É em contraposição a este projeto que nos lançamos ao desafio da construção do Projeto Popular.

### **Por isso, nos comprometemos:**

Com a luta pela construção de uma **democracia popular**, que socialize com qualidade as terras, a água, a energia, os meios de comunicação, o acesso à saúde, à educação, à moradia, ao transporte.

Com a luta pela **soberania**, porque os povos devem tomar seu país e sua história nas mãos, sem serem sujeitados pelo imperialismo ou outros poderosos. O desenvolvimento deve ser ambientalmente sustentável e estar voltado ao interesse do povo.

Com a prática permanente de **solidariedade** com todos os povos que sofrem e lutam. Com atenção especial para nossos hermanos latino americanos, que carregam a mesma história de opressão e luta que nós.

Com a luta **contra o machismo**, na sociedade e dentro de nossa organização, pois, se os trabalhadores são explorados pelo sistema capitalista, as mulheres são duplamente oprimidas e exploradas: enquanto trabalhadoras, e enquanto mulheres, pelo sistema patriarcal. Temos que estar lado a lado com as organizações do movimento feminista no combate ao patriarcado, à violência sexista e à mercantilização do corpo e da vida das mulheres, assim como fomentar a auto-organização das mulheres do Levante.

Com a luta **contra o racismo**, dentro e fora de nossa organização, porque a população preta é a mais explorada da classe trabalhadora e mesmo depois de 124 anos da falsa abolição continua sendo o alvo preferencial da violência de Estado. É necessário lutarmos junto ao movimento negro e outras organizações antirracistas para que possamos construir uma sociedade livre do racismo.

Com a luta **contra a lesbofobia, a transfobia e a homofobia**, também dentro e fora de nossa organização, porque não existem relações afetivas mais normais e comuns que outras, e nenhuma orientação sexual deve ser motivo para legitimar desigualdades e opressões.

Com a luta por um projeto de **educação** que sirva aos interesses do povo. Por isso, defendemos que exista um número suficiente de vagas tanto em creches quanto em escolas secundárias e universidades, bem como cotas sociais e raciais, no campo e na cidade. Por isso, também reivindicamos os 10% do PIB para a educação; a educação só terá qualidade se estiver voltada para os interesses do povo, atendendo todas e todos.

Com a luta por **transporte** público, gratuito e de qualidade, enfrentando os aumentos nos preços de passagem.

Com a luta por ampliação do acesso à **cultura** e ao **lazer**, contra sua mercantilização. Lutaremos para que existam mais possibilidades de produção e troca culturais, como música, teatro, artes visuais, cinema, dança, e tantas outras formas de expressão. Também utilizaremos da cultura e do lazer como formas de resistência, de resgate da nossa história e da nossa identidade de povo brasileiro.

Com a luta **contra o trabalho precarizado** e informal. A luta pela garantia e expansão dos direitos dos trabalhadores e das trabalhadoras (exploradas duplamente, no local de trabalho e em casa) é essencial para a criação de um país menos desigual. Pela jornada de 40 horas semanais, sem a redução de salários.

Sabemos que para isso é extremamente necessária a **massificação** desta luta, trazendo cada vez mais jovens para o nosso projeto, porque só a juventude tem a força necessária para transformar essa sociedade. É com o **trabalho coletivo**, combatendo o individualismo e a estagnação, que tomaremos o futuro em nossas mãos. Esse é o caminho para a liberdade com que tanto sonhamos e precisamos para viver.

Construiremos uma organização com **coerência**: devemos fazer o que dizemos e dizer o que fazemos; com **autonomia**, construída por aqueles que trabalham no Levante; com **estudo e disciplina**, para dar cada passo com firmeza, conhecendo com profundidade o caminho que devemos trilhar; com o exercício de **crítica e autocrítica**, porque não devemos temer ou ocultar os erros, mas enfrentá-los de frente, para, então, superá-los.

Entendemos que serão esses compromissos que garantirão a construção do Levante Popular da Juventude, do Projeto Popular e da Revolução Socialista brasileira. A tarefa não é fácil: não esperamos ter todas as respostas nem construir tudo isso sozinhos, mas nos desafiaremos a dar tudo o que pudermos, porque devemos nos construir como a juventude que ousa lutar, que constrói alternativas e que é parte do povo brasileiro. Somente com alegria, amor e muita animação chegaremos lá!

### **Juventude que ousa lutar constrói o poder popular!**

*I Acampamento Nacional do Levante Popular da Juventude, 5 de fevereiro de 2012, Santa Cruz do Sul, Rio Grande do Sul, Brasil.*

## Anexo 2: Carta Compromisso do 2º Acampamento Nacional do Levante Popular da Juventude retirada da *internet*.

Fonte: <https://www.conversaafiada.com.br/politica/2014/04/23/levante-popular-quer-constituente-para-reforma-politica>

Somos mais de três mil jovens, de vinte e cinco estados, reunidos no II Acampamento Nacional do Levante Popular da Juventude. Somos jovens da periferia, do campo, das universidades públicas e particulares, secundaristas, jovens trabalhadores. Somos mulheres, gays, lésbicas, transexuais, travestis, indígenas, quilombolas, negras e negros. Somos produtores de arte e cultura, em suas mais diversas expressões, ritmos e cores. Nesse momento de encontro nacional, ousamos reafirmar o nosso compromisso com a construção do Projeto Popular para o Brasil.

Com apenas dois anos de construção nacional, realizamos inúmeras lutas, seminários de formação, centenas de acampamentos estaduais e municipais, milhares de reuniões de células. Consolidamos um movimento nacional, de massas, comprometido com a democracia popular, a sustentabilidade, o desenvolvimento, a soberania dos povos, o feminismo, o internacionalismo e a solidariedade.

Sabemos que ainda vivemos numa sociedade dividida em classes, em permanente luta entre aqueles que exploram e as trabalhadoras e trabalhadores que têm o fruto de seu trabalho roubado. Esse é o sistema capitalista patriarcal e racista, mundialmente organizado na sua forma imperialista, que destrói a natureza, extermina a juventude negra, oprime as mulheres, invisibiliza e violenta as diversas formas de expressão da sexualidade, concentrando a riqueza e o poder nas mãos das elites.

No Brasil a mesma classe dominante há mais de 500 anos explora e oprime nosso povo, e até hoje controla o poder político, a economia e os meios de comunicação. Uma elite violenta, que não tem problema em dizer aqueles que discordam dela, como aconteceu durante a ditadura. O golpe faz 50 anos, e as marcas do período de chumbo continuam no nosso presente: a violência policial, o monopólio da mídia e o controle das empresas sobre a política de nosso país são suas marcas mais visíveis. Nos últimos anos, mesmo com as realizações dos governos neodesenvolvimentistas que trouxeram benefícios à população brasileira, não ocorreu nenhuma transformação estrutural na sociedade brasileira. São os limites do atual sistema político: a atual democracia brasileira não quer e não pode transformar estruturalmente o país. A elite escravocrata, ditadora e assassina permanece no poder, controlando o Congresso Nacional e o Poder Judiciário e não irá ceder a reformas que possam melhorar a vida do povo.

Em 2013 estivemos nas ruas junto de milhões de jovens em todo o país. Com todas suas contradições, as manifestações de junho tiveram um caráter progressista e exigiram reformas estruturais na saúde, na educação, na mobilidade urbana e pela democratização dos meios de comunicação. Além disso, foram um marco da força e da vontade da juventude de ir às ruas lutar pelos seus sonhos, anunciando um novo ciclo de lutas sociais.

Nós, do Levante, somos parte deste processo e nos comprometemos com as lutas da juventude brasileira, da classe trabalhadora na mudança do atual sistema político.

Por isso, nos comprometemos:

- Com a luta por memória, verdade e justiça. Pela revisão da Lei de Anistia e punição aos torturadores;
- Com a luta pela democratização dos meios de comunicação e contra o monopólio da mídia;
- Com a construção de um projeto popular pra educação. Com 10% do PIB pra educação pública, por acesso e permanência na educação infantil, fundamental e superior; por cotas raciais e sociais; pelo fim do fechamento das escolas no campo;
- Com a luta pelo direito à cidade. O espaço público deve ser ocupado pelo povo e para isso precisamos de transporte público de qualidade com tarifa zero.
- Com a produção e a defesa da cultura popular brasileira, como forma de enfrentar a alienação, o individualismo e a indústria cultural que destrói a nossa diversidade.
- Com o combate ao machismo, pelo fim da violência contra a mulher, pela igualdade de salários e oportunidades; por creches para todas as crianças;
- Com o combate à homofobia, por políticas públicas e lei anti-homofobia;
- Com o combate ao racismo, pela desmilitarização das PMs que promovem o extermínio da juventude negra;
- Contra a criminalização dos movimentos sociais, pelo livre direito a organização e manifestação;
- Com a luta por uma Constituinte exclusiva e soberana do Sistema Político, através da realização do Plebiscito Popular.

Muito fizemos até aqui, mas temos ainda muitos desafios no caminho. Para avançar na construção do Projeto Popular, é preciso muito suor, trabalho de base, formação política e agitação e propaganda. Construindo e multiplicando o Levante, nossa ferramenta de luta e organização. Nosso movimento deve estar voltado para a luta de massas, pois só ela pode mudar a vida da juventude e de todo o povo brasileiro. É também fundamental construir a unidade das forças populares, com humildade e generosidade, pois sabemos que a transformação da realidade é tarefa de milhões.

É nosso compromisso central seguir firmes na luta e na construção da revolução brasileira. Sabemos que o mundo novo só será construído enfrentando o desafio cotidiano da igualdade e da democracia, sem nenhuma forma de opressão. Temos certeza que nossa coragem, firmeza e trabalho coletivo nos levará à vitória.

**Ousar lutar, organizando a juventude pro Projeto Popular!**

*São Paulo/Cotia (SP), 21 de abril de 2014, II Acampamento Nacional do Levante Popular da Juventude*

### Anexo 3: Carta Compromisso do 3º Acampamento Nacional do Levante Popular da Juventude retirada do *website* do movimento.

Fonte: <http://levante.org.br/blog/?p=1249>

Somos sete mil jovens de todos os estados brasileiros reunidos em nosso 3º Acampamento Nacional. Somos juventude da classe trabalhadora. Somos do campo e da cidade. Somos jovens das periferias, somos estudantes das escolas e das universidades, somos trabalhadoras e trabalhadores e nos reconhecemos na pele explorada do nosso povo. Somos mulheres e homens, gays, lésbicas, bissexuais, transexuais, travestis, indígenas, quilombolas, negras e negros e carregamos na nossa história a marca da exploração e da opressão. Somos a juventude herdeira da luta do povo brasileiro e afirmamos nosso compromisso com a construção do Projeto Popular para o Brasil. Somos a juventude solidária com a luta dos povos por todo o mundo. Somos a juventude que não baixa a cabeça para ninguém e que luta incansavelmente contra mais um golpe na nossa história. Somos a juventude que encontra na sua rebeldia a força do nosso povo.

Em nossos quatro anos de história ousamos lutar de todas as maneiras possíveis e por todos os cantos do país contra aqueles que violentam e exploram o povo. Ousamos lutar esbrachando os torturadores da Ditadura. Ousamos lutar devolvendo para a Rede Globo a merda que ela nos joga todos os dias. Ousamos lutar por outra forma de fazer política na construção do plebiscito por uma Constituinte do Sistema Político. Ousamos lutar quando esbrachamos os golpistas e levantamos a bandeira do Fora Temer! Ousamos lutar quando pedimos a prisão de Eduardo Cunha.

Mas, especialmente, ousamos lutar quando construímos um movimento nacional enraizado nos mais diversos territórios e nos propusemos a defender um projeto de vida para a juventude brasileira. Nosso 3º Acampamento Nacional é fruto de intensa construção coletiva, que acontece cotidianamente em nossos encontros de células, em nossas atividades de formação e nos incansáveis momentos de luta que canaliza a rebeldia da juventude para a conquista do poder pelo povo. Acreditamos que o povo deve estar no poder, pois é o povo que produz, com seu suor, toda a riqueza de nossa nação e deve decidir com soberania sobre os rumos do país. Isso só será possível quando destruímos o sistema capitalista e a sua face mais dura, o imperialismo.

Há pouco mais de uma semana se consumou um golpe parlamentar que retirou do governo federal a presidenta Dilma Rousseff, eleita de forma soberana por mais de 54 milhões de brasileiros. Um golpe contra a democracia e o povo, articulado pelo imperialismo estadunidense, pelas forças neoliberais, por setores do judiciário, pelo grande empresariado nacional e que tem a Rede Globo como principal porta voz.

Aqueles que exploram o povo usam o golpe para tentar restaurar o neoliberalismo no país, num movimento que se repete por toda América Latina. Querem aumentar seus lucros, retirando direitos da classe trabalhadora, privatizando e terceirizando tudo que for possível. Destruidos o meio ambiente e a soberania nacional, criminalizam todos que se levantam contra eles e disseminam morte e violência contra o povo. Para eles a nossa vida não tem valor, como não tem valor a democracia. O golpe rasgou a Constituição de 1988.

A juventude brasileira experimentou, nos últimos 14 anos, diversas conquistas sociais que possibilitaram o sonho, a esperança e o desejo de mais mudança. Somos uma geração de jovens que aprendeu a não baixar a cabeça para as injustiças e a ter orgulho de ser quem é, orgulho de vir de onde veio. Acreditar no potencial transformador da juventude é acreditar na força do povo do qual somos parte. Defender este povo é seguir em luta e não aceitar o golpe e os retrocessos.

A política não pode ser a arte do possível, reproduzindo privilégios e desigualdades, pautada em indivíduos e não em coletivos. Reinventar a política é fazer o extraordinário cotidiano, compartilhando sonhos e coletivamente os tornando possíveis. Temos o desafio de construir um novo ciclo na esquerda brasileira que supere a conciliação de classes e coloque o projeto popular na ordem do dia.

Sabemos que isso só será possível com muita unidade entre todos que lutam e resistem, porque o que nos separa é muito menor do que o que nos une. Assim, somos construtores da Frente Brasil Popular, um espaço de articulação da luta contra o golpe.

Temos consciência da nossa grande responsabilidade. Estamos vivendo momentos decisivos da nossa história e nos colocamos ativamente na construção e disputa dos rumos de nosso país. Queremos construir junto a toda juventude brasileira um novo ciclo de lutas para enfrentar as forças neoliberais. Nossa ousadia e nossa criatividade são motores para nossa ação. Não nos deixaremos esmagar e não baixaremos a cabeça. Seguiremos lutando pela democracia popular: o povo no poder.

Coletivamente, nos comprometemos:

- Com a construção cotidiana do Levante Popular da Juventude como um movimento popular de massas nacional e que contenha toda a diversidade do povo brasileiro. Nos desafiamos a organizar cada vez mais jovens para a construção de um projeto de país, melhorando sempre nossa capacidade de atuar. Cada militante tem a tarefa de organizar uma célula. Intensificando o trabalho de base, a formação política e a divisão de tarefas, voltadas para a luta.

- Com a construção de um Programa Popular para a Juventude, que organize os dilemas que enfrentamos em nossas vidas, apontando caminhos coletivos para superá-los. Construir esse programa é entender com profundidade os problemas que vivemos e articular as diferentes violências que nos atingem. Esse programa deve ser como uma arma nas mãos da juventude para construção de força social para transformar nosso país.

- Com a construção da unidade das forças populares e o enraizamento da Frente Brasil Popular em todos os estados, como um importante espaço de reorganização da esquerda brasileira. Apenas a unidade entre milhões de brasileiros será capaz de construir um projeto popular para o Brasil.

- Em lutar com todas nossas forças contra a retirada de direitos. Queremos mais educação, mais cultura, mais saúde e mais trabalho digno para nosso povo, e sabemos que isso deverá ser arrancado por nós em luta, estreitando laços com a classe trabalhadora organizada, contribuindo na organização popular, num processo que culmine na construção da Greve Geral no Brasil.

- Com a luta pela democracia no Brasil, denunciando o golpe e seus artífices, defendendo a soberania popular, reivindicando eleições diretas para reestabelecer a democracia. Sobre tudo sabemos que a realização uma Constituinte Ampla, Geral e Soberana é o caminho para avançar na democratização da sociedade e do Estado brasileiro, assegurando as transformações estruturais que nosso povo tanto precisa.

Seguimos o caminho dos povos de todo mundo que lutam por libertação. Não temos tempo para ter medo, e nos fazemos movimento em coletivo. Nossa rebeldia é construída pela indignação frente a tudo que oprime e silencia. Nossa rebeldia é construída com nosso canto, com nossas cores e com nossa alegria.

**Nossa rebeldia é o povo no poder!**

*3º Acampamento Nacional do Levante Popular da Juventude, 8 de setembro de 2016, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil.*